

ISSN Eletrônico: 1982-596X

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 35 . Número 75 . Set./Dez. 2021



Educação
e Filosofia




FAPEMIG

EDUFU

ISSN Eletrônico: 1982-596X



Educação e Filosofia



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

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

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

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

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas. Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

Desde o volume 32 ano 2018 este periódico não mais faz tiragens impressas.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.35 – n.75 – set./dez. 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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

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 semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

ISSN Eletrônico: 1982-596X

Volume 35 Número 75 – set./dez. 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 Fonet-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 Bolite 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 Lakhan 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:

Mario Borges Netto, 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:

Cecília Lemes Silva, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Natalha Geralda Cunha, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EQUIPE TÉCNICA

Revisão: Comitê editorial executivo

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Template/Diagramação versão impressa: Eduardo Moraes Warpechowski (EDUFU)

Preparação versão eletrônica: Lília Alves de Oliveira (Instituto de Filosofia/UFU)

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: Carlos Henrique Martins da Silva

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

“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 - FAGED) 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 75 – Set./Dez. – 2021

SUMÁRIO

Editorial..... 1169

Mario Borges Netto

Artigos

A formação política do professor: um olhar sobre a história
..... 1175

Evandro Ghedin

Carlos César Macêdo Maciel

O conhecimento em essência e a linguagem como referência:
uma discussão sobre as bases filosóficas da educação 1213

Valdomiro Teixeira Junior

Apontamentos retóricos sobre o conceito de oração em Teresa d'Ávila: rumo a uma pedagogia mística 1245

Gustavo Piovezan

Sobre a continuidade metodológica em Michel Foucault: da fundamentação de uma teoria do enunciado para o cuidado de si 1267

Vinicius Dias de Melo

Artur José Renda Vitorino

A *stultitia* na contemporaneidade e a importância da leitura e da escrita em escolas e universidades..... 1297

Elisandro Rodrigues

Márcio Luís Marangon

Betina Schuler

Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo 1321

André Luiz Gonçalves de Oliveira

Vir a ser cidadão: Educação, Política e Psicologia do Desenvolvimento..... 1351

Diandra Dal Sent Machado

Totalidade dialética: contribuições para derruir os limites entre a filosofia e a interdisciplinaridade..... 1377

Marcelo Gomes

Gênese e processo histórico do complexo da arte no cotidiano do ser social na Estética de Lukács 1413

Adele Cristina Braga Araujo

Jackline Rabelo

Nietzsche y Educación: conocimiento y cultura en el Estado Moderno 1433

Juliana Santos Monteiro Vieira

Lucas de Oliveira Carvalho

Dinamara Garcia Feldens

Dispositivos da Formação Teórica Queer: contribuições de Michel Foucault e Jacques Derrida 1457

Antonio Leonardo Figueiredo Calou

Maria Teresa Nobre

As possibilidades do cinema no ensino das humanidades. 1489

André Luis La Salvia

Outrem como desafio à diferença. Por uma nova ética dos afetos no mundo contemporâneo 1513

Larissa Rezino

Piero Detoni

O anthropos de Protágoras: do singular ao comum..... 1537

Bianca Vilhena C. Pereira

Pensar a técnica e a tecnologia com Álvaro Vieira Pinto: contribuições para o ensino da filosofia no ensino médio profissional 1563

Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira

Das Crises às possibilidades da Educação Superior no Brasil: uma leitura a partir de Hannah Arendt 1593

Leandro José de Souza Martins

Jefferson Rodrigues-Silva

Resenhas

Agonia do Eros e a Educação 1625

Rodrigo Avila Colla

Formas de distribuição

Exchanges with Brazilian periodicals	1631
Exchanges with international periodicals	1635
International donations	1639
Brazilian donations	1641

Indexação em repertórios..... 1643

Normas

Normas para envio de colaborações	1647
Norms for submissions	1655
Normes pour envoyer des collaborations.	1663

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, Issue 75 – Set./Dez. – 2021

CONTENTS

Editorial..... 1169

Mario Borges Netto

Articles

Teacher policy education: a look at history 1175

Evandro Ghedin

Carlos César Macêdo Maciel

Knowledge in essence and language as a reference: a discussion on the philosophical bases of education..... 1213

Valdomiro Teixeira Junior

Rhetorical notes on the concept of prayer in Teresa of Ávila:
towards a mystical pedagogy 1245

Gustavo Piovezan

On the methodological continuity in Michel Foucault: from the
foundation of a theory of the statement to the care of the self
..... 1267

Vinícius Dias de Melo

Artur José Renda Vitorino

Stultitia in contemporaneity and the importance of reading and
writing in schools and universities 1297

Elisandro Rodrigues

Márcio Luís Marangon

Betina Schuler

Doubting about cartesian dualism and its consequences in
contemporary school practices and structures on the margins of
capitalism 1321

André Luiz Gonçalves de Oliveira

Becoming a citizen: Education, Politics and Developmental
Psychology 1351

Diandra Dal Sent Machado

Dialectic totality: contributions to drop the limits between philosophy and interdisciplinarity 1377

Marcelo Gomes

Genesis and historical process of art complex in the quotidian of social being at Lukács's Aesthetics 1413

Adele Cristina Braga Araujo

Jackline Rabelo

Nietzsche and Education: knowledge and culture in the Modern State 1433

Juliana Santos Monteiro Vieira

Lucas de Oliveira Carvalho

Dinamara Garcia Feldens

Devices of Queer Theoretical Formation: contributions from Michel Foucault and Jacques Derrida 1457

Antonio Leonardo Figueiredo Calou

Maria Teresa Nobre

The possibilities of cinema in humanities teaching..... 1489

André Luis La Salvia

Others as a challenge to difference. For a new ethics of affections in the contemporary world..... 1513

Larissa Rezino

Piero Detoni

The *ánthropos* of Protagoras: from singular to common... 1537

Bianca Vilhena C. Pereira

Thinking about technique and technology with Álvaro Vieira Pinto: contributions to the teaching of philosophy in Technical High School..... 1563

Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira

From Crises to Possibilities of Higher Education in Brazil: a Reading Based on Hannah Arendt..... 1593

Leandro José de Souza Martins

Jefferson Rodrigues-Silva

Reviews

From Crises to Possibilities of Higher Education in Brazil: a Reading Based on Hannah Arendt..... 1625

Rodrigo Avila Colla

Manners of distribution

Exchanges with Brazilian periodicals	1631
Exchanges with international periodicals	1635
International donations	1639
Brazilian donations	1641

Indexation in repertories 1643

Norms

Normas para envio de colaborações	1647
Norms for submissions	1655
Normes pour envoyer des collaborations.	1663



*Mario Borges Netto**

O ano de 2022 é um ano singular para a sociedade brasileira. Estamos às portas do bicentenário de nossa independência política e nos aproximando de mais uma disputa eleitoral para os cargos dos legislativos e executivos estaduais e federais. Ambos os eventos requerem de nós (professores, pesquisadores, cidadãos) problematizações, análises e condutas que instiguem a luta contra o aumento das desigualdades sociais e educacionais, bem como a defesa do direito à educação e a sua promoção como potência emancipatória para toda população brasileira. No horizonte destas reflexões e lutas está a esperança de estarmos construindo um momento de transição, uma mudança de ciclos, que nos conduza a novos esforços coletivos por democracia e justiça social.

Entre o passado vivido e os horizontes de expectativas, num contexto de incertezas e lutas, a *Revista Educação e Filosofia* mantém o trabalho acadêmico de divulgação científica comprometido com a transformação social e publica o último número do ano de 2021, número 75, volume 35. São 16 artigos, sendo 9 da área da Educação e 7 da área da Filosofia, e 1 resenha. O número que o leitor tem em mãos corresponde ao último quadrimestre de 2021. Ele nos apresenta uma oportunidade para pensarmos a história que nos trouxe até aqui, ao passo que somos

*Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: mario.netto@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7631482288936524>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5277-5789>. Membro do Comitê Editorial Executivo de Educação e Filosofia.

provocados pelos dilemas sociais que se impõem a nós a pensar o presente e projetar o futuro.

Começamos com o artigo “A formação política do professor: um olhar sobre a história”, de Evandro Ghedin e Carlos César Macêdo Maciel. O texto é parte de uma pesquisa que buscou a compreensão da formação política dos professores em uma sociedade capitalista. Trata-se de uma leitura sobre a necessidade da promoção de uma formação docente fundada no comprometimento político de um processo educativo satisfatório para todos os sujeitos.

O segundo texto, “Apontamentos retóricos sobre o conceito de oração em Teresa d’Ávila: rumo a uma pedagogia mística”, de Gustavo Piovezan, buscou encontrar no pensamento de Teresa D’Ávila elementos teóricos que revelam uma possível pedagogia mística fundamentada nas experiências religiosas de sua autora.

Em “A *stutitia* na contemporaneidade e a importância da leitura e da escrita em escolas e universidades”, Elisandro Rodrigues, Márcio Luís Marangon e Betina Schuler, refletem sobre os estudos de Foucault acerca da obra de Sêneca para recuperar o conceito de *stutitia* e orientar as reflexões sobre o tempo presente. Os autores defendem que tal conceito pode potencializar um processo formativo, calcado na leitura e escrita, voltado para o cuidado de si e do outro.

André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira, em “Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo”, descreve como os fundamentos dualistas cartesianos da ciência e da sociedade institucionalizam hábitos educacionais que estruturam as escolas brasileiras. A partir da crítica ao modo de viver moderno na periferia do capitalismo, o autor propõe encaminhamentos e alternativas conceituais que orientam práticas educacionais em direção à emancipação e superação das condições impostas pela modernidade/colonial/capitalista.

Em “O conhecimento em essência e a linguagem como referência: uma discussão sobre as bases filosóficas da educação”, Valdomiro Pinheiro Teixeira Júnior apresenta uma discussão teórica acerca das bases filosóficas

da educação, as filosofias realistas e idealistas, que apesar das diferenças, historicamente apresentam pontos em comuns, a saber, o essencialismo e o referencialismo. A partir da filosofia da linguagem, o autor se contrapõe a essas duas concepções, e defende a linguagem não mais só como referência, mas como lugar onde se dá o conhecimento.

Vinícius Dias de Melo e Artur José Renda Vitorino apresentam “Sobre a continuidade metodológica em Michel Foucault: da fundamentação de uma teoria do enunciado para o cuidado de si”, um texto com duplo objetivo que se relacionam. O primeiro, oferece a descrição do enunciado e sua dependência do nível referencial no pensamento arqueológico de Foucault. O segundo, é mostrar que as reflexões que desembocam na concepção “cuidado de si” são reveladas pela finalidade última da análise arqueológica, a reconstituição das práticas concretas e seus desdobramentos no modo de dizer e saber de uma época. Os autores concluem que o método foucaultiano traz à tona a área principal a qual deve ser aplicada os valores estéticos, cuidar de si próprio, da própria existência. Haja vista que um dos princípios mais importantes da ética dos homens se relaciona a uma estética da existência.

O pensamento de Jean-Jacques Rousseau é tratado por Diandra Dal Sent Machado em “Vir a ser cidadão: educação, política e psicologia do desenvolvimento”. A autora, motivada pela tese honnethiana do desenlace que vivemos entre educação e política, encontra no pensamento de Rousseau elementos para demonstrar que é possível o ser humano venha a ser cidadão. Acrescidas pelas contribuições da pesquisa psicogenética de Jean Piaget, Machado conclui sobre as possibilidades que pesquisas desse tipo promovem no debate educação, política e desenvolvimento e contribuem para o vir a ser cidadão.

“Totalidade dialética: contribuições para derruir os limites entre a filosofia e a interdisciplinaridade”, de Marcelo Gomes, debate a tendência da filosofia em ser uma atividade intelectual voltada para a construção de um olhar de unidade que se objetiva em uma totalidade. Em vista de contribuir com o debate sobre a interdisciplinaridade, o autor coloca em suspeição a inovação atribuída a esta e resgata a totalidade como objetivo

do processo gnosiológico e categoria lógica e epistemológica para defender a pertinência da visão unitária, sistêmica e dialética em vista da superação da “alienação esclarecida”.

Fruto de uma tese de doutoramento, “Gênese e processo histórico do complexo da arte no cotidiano do ser social”, de Adele Cristina Braga Araújo e Jackeline Rabelo, apresenta a sistematização sobre a gênese da arte e sua tardia intervenção no mundo social, segundo o pensamento marxiano-lukacsiano. Fundamentadas na obra de Georg Lukács, as autoras partem do trabalho como mote inicial do desenvolvimento do gênero humano, para então asseverar que é pelo trabalho que os seres sociais transpõem a dimensão da utilidade a dimensão da estética. A partir da arte, conclui as autoras, os seres sociais elucidam sobre si mesmo, compreendem o mundo interior e exterior, e alcançam a sua autoconsciência.

O décimo texto, “Nietzsche e educação: conhecimento e cultura no Estado Moderno”, os autores, Juliana Santos Monteiro Vieira, Lucas de Oliveira Carvalho e Dinamara Garcia Feldens, tecem reflexões críticas sobre às instituições de ensino modernas e a educação ali engendrada, a partir da filosofia de Nietzsche. O modelo de conhecimento fixado e valorizado na modernidade, fundamentado no ideal metafísico e na crença incondicional da verdade, segundo o filósofo alemão, se deu atrelado ao processo de degeneração da potência instintiva do ser humano. Como resposta a isso, as autoras compreendem as contribuições para a educação da crítica nietzschiana sobre o Estado Moderno, a sua cultura, e ao papel de guias atribuídos aos filósofos, os quais se tornaram funcionários e mantenedores do Estado.

Antonio Leonardo Figueiredo Calou e Maria Teresa Nobre traz as contribuições de Michel Foucault e Jacques Derrida para se pensar a formação da teoria *queer*. Os autores utilizam do itinerário histórico dos movimentos políticos *queer* como base para a elaboração teórica sobre o mesmo. Os pensamentos de Foucault e Derrida são apresentados como pressupostos para a potencialização e análise das normalizações de gênero e para além deles, elemento fulcral da teoria *queer*.

André Luís La Savia discute a possibilidade do cinema no ensino das humanidades. O autor apresenta uma proposta de uso do cinema no ensino diferente do modo que é tradicionalmente utilizado, como ilustração e/ou sensibilização de conteúdos curriculares. Tendo os escritos de Gilles Deleuze como fundamento, o autor propõe assumir o cinema, e suas técnicas, como elemento instaurador de processos mentais próprios.

Ao lado de Félix Guattari, Deleuze aparece em cena novamente como referência basilar das reflexões em torno do debate sobre a necessidade de construir uma ética dos afetos. Eis a discussão de Larissa Rezino e Piero Detoni no texto “Outrem como desafio à diferença. Por uma nova ética dos afetos no mundo contemporâneo”. Outrem é apresentado e debatido a partir das obras “Sexta-feira ou os limbos do pacífico”, de Michel Tournier, e das novas versões da personagem Robinson Crusoe, de Daniel Defoe. Para os autores, na relação entre as personagens observa-se uma existência ética, uma troca horizontal, a ser experienciada. Trata-se de pensar a criação de outros mundos possíveis e desnaturalizar o *ethos* cultural europeu, responsável por pautar o que é ou não civilizado.

Bianca Vilhena C. Pereira, em seu artigo, busca compreender o termo *ánthropos* na conhecida sentença de Protágoras, “o homem é a medida de todas as coisas, das que são, enquanto são, das que não são, enquanto não são”. A partir da crítica platônica sobre os tipos percipientes de Protágoras, baseada no *Teeteto*, a autora apreende a dimensão protagórica do homem-medida que expressa ao mesmo tempo o afastamento dos deuses e a centralidade da posição ocupada pelo homem na produção do conhecimento e da vida. Se homem (*ánthropos*) geralmente compreendido como individualidade, no *Teeteto*, é concebido por Platão ora na dimensão individual, ora na dimensão universal, transitando do singular ao comum.

O pensamento do intelectual isebiano, Álvaro Vieira Pinto, é o tema do texto “Pensar a técnica e a tecnologia com Álvaro Vieira Pinto: contribuições para o ensino da filosofia no ensino médio profissional”. Com base no livro “O conceito de Tecnologia”, volume 1, de autoria de Vieira Pinto, Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira analisa os conceitos presentes no livro ligados à técnica e à tecnologia na relação com problema

do desenvolvimento nacional. Por fim, Pereira sinaliza as contribuições do pensamento de Vieira Pinto para o ensino de filosofia no ensino médio profissional, a partir da metodologia do ensino de filosofia por problemas.

O último artigo, intitulado “Das crises às possibilidades da educação superior no Brasil: uma leitura a partir de Hannah Arendt”, Leandro José de Souza Martins e Jefferson Rodrigues Silva faz considerações sobre os limites e as possibilidades da educação superior à luz do pensamento de Arendt. Partem da tese da filósofa sobre a crise da modernidade para pensar a educação na contemporaneidade. As crises, pelas quais a educação passa, afetam e impedem o desenvolvimento das tarefas humanas na sociedade. Os autores encaminham suas considerações referenciadas nas contribuições de Arendt, defendendo a educação como uma atividade humana elementar para a definição do desenvolvimento e das transformações do mundo e, por isso, deve ter seu papel repensado criticamente na esteira da crise da modernidade e de suas instituições políticas e sociais.

O número conta com a resenha do livro “A agonia do Eros e a educação” (Petrópolis, RJ: Vozes, 2017), de Byung-Chul Han, elaborada por Rodrigo Ávila Colla. O resenhista apresenta uma análise do livro em questão abordando a tendência do capitalismo atual de introjetar no sujeito a crença na liberdade, que não se efetiva. Isso fortalece os mecanismos de autoexploração do cidadão, que o torna algoz de si mesmo.

Desejamos a todos proveitosa leitura.



A formação política do professor: um olhar sobre a história

*Evandro Luiz Ghedin**

*Carlos César Macêdo Maciel***

Resumo: A presente pesquisa tem como finalidade possibilitar uma compreensão do desenvolvimento dos processos de formação política dos professores no âmago de um corpo social capitalista, objetivando fornecer as condições necessárias para repensar o contexto contemporâneo fundamentado na história. Partindo essencialmente da formação de professores, essa compreensão foi relacionada ao cenário político, econômico e social, uma vez que são as influências políticas reinantes no corpo social que sistematizam os processos formativos. A partir disso foram elaboradas observações a respeito dos referenciais teóricos que trabalham a temática; o exame dos contrassensos da formação política no corpo social capitalista; o professor enquanto intelectual orgânico; função política e social do professor no contexto da educação brasileira, assim como o delineamento dessa educação no contexto neoliberal e sua privatização. Tratou-se de uma Pesquisa Bibliográfica, de natureza Qualitativa. Este estudo permitiu compreender que é há a necessidade de discorrer sobre a formação de professores, uma vez que compreendemos que o contexto histórico da formação política do professor já necessitaria ser uma fase conquistada no momento em que objetivamos alcançar uma formação pedagógica de suma importância para todos os sujeitos.

Palavras-chave: Formação Docente; Formação Política; História; Educação

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: evandroghedin@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5879015398476679>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2844-6122>.

** Doutorando em Educação na Professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: carlosmacielufam@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4475656102366988>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6722-6712>.

Teacher policy education: a look at history

Abstract: The purpose of this research is to enable an understanding of the development of teachers' political formation processes in the core of a capitalist social body, aiming to provide the necessary conditions to rethink the contemporary context grounded in history. Starting essentially from teacher education, this understanding was related to the political, economic and social scenario, since it is the reigning political influences in the social body that systematize the formative processes. From this, observations were elaborated about the theoretical references that work the theme; the examination of the countermeasures of political formation in the capitalist social body; the teacher as an organic intellectual; political and social function of the teacher in the context of Brazilian education, as well as the delineation of this education in the neoliberal context and its privatization. It was a Bibliographic Research, of a Qualitative nature. This study allowed us to understand that there is a need to talk about teacher education, since we understand that the historical context of political teacher education would already need to be a stage achieved when we aim to achieve a pedagogical training of paramount importance for all the subjects.

Key-words: Teacher Training; Political Formation; Story; Education

La formación política del profesor: una mirada a la historia

Résumé: La presente investigación tiene como objetivo permitir una comprensión del desarrollo de los procesos de formación política de los docentes en el núcleo de un cuerpo social capitalista, con el objetivo de proporcionar las condiciones necesarias para repensar el contexto contemporáneo basado en la historia. Fundamentalmente basado en la formación del profesorado, esta comprensión estuvo relacionada con el escenario político, económico y social, ya que son las influencias políticas que prevalecen en el cuerpo social las que sistematizan los procesos de formación. En base a eso, se hicieron observaciones sobre los marcos teóricos que funcionan con el tema; el examen de las contradicciones de la formación política en el cuerpo social capitalista; el profesor como intelectual orgánico; función política y social del docente en el contexto de la educación brasileña, así como el diseño de esa educación en el contexto neoliberal y su privatización. Fue una Investigación Bibliográfica, de carácter Cualitativo. Este estudio permitió comprender que existe la necesidad de hablar de formación docente, pues entendemos que el contexto histórico de la formación política docente ya tendría que ser una etapa alcanzada en la que pretendemos lograr una formación pedagógica de suma importancia para todos los actores. asignaturas.

Palabras clave: Formación Docente; Formación Política; Historia; Educación

Introdução

Em conformidade com a percepção histórico-crítica, compreendemos Educação enquanto acontecimento que se mostra como relação dialógica e comunicativa entre seres humanos livres em diferentes níveis de maturidade humana, presentes em uma determinada conjuntura histórica. Em razão disso, de acordo com Saviani (1989, p.51), pode-se definir como função das instituições educacionais: “ordenar e sistematizar as relações homem - meio para criar condições de desenvolvimento às novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância do próprio homem”. Dessa forma, o significado da educação precisa ser o do desenvolvimento do ser humano, e, conforme Saviani (1989, p.51):

[...] se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir um estágio de sociedade regulada.

Sob o prisma da educação, a promoção humana representa tornar o ser humano continuamente preparado para compreender os elementos de sua circunstância, intervindo sobre ela, modificando-a mediante um alargamento da liberdade, da comunicação e assistência mútua entre os seres humanos. Com esse entendimento, podemos argumentar que a educação é essencialmente um ato político na práxis. Ao afirmar isso, é imprescindível levar em consideração as diferenças que há entre a atividade técnica e a atividade política da educação e seus desdobramentos. A atividade técnica pode ser relacionada aos direcionamentos políticos distintos, sem que essa diferenciação resulte em uma imparcialidade. Apesar de não se uniformizar com a função política de maneira concreta, a atividade técnica mostra-se permanentemente relacionada a um direcionamento político determinado.

Tal direcionamento pode variar, mas não deixa de existir em hipótese alguma.

A partir de um panorama de grupo, acreditamos que a educação permanece militante em todos os meios sociais, desde as comunidades primitivas às mais heterogêneas, e, igualmente, nas sociedades contemporâneas. A Educação apresenta-se profusa e, em todos os âmbitos sociais, no momento em que os seres humanos dialogam entre si, apesar de não possuírem a intenção de educar, eles educam e se educam mutuamente. Assim sendo, refere-se a uma educação assistemática, na qual a ação pedagógica acontece sem intencionalidade. No momento em que educar torna-se o elemento categórico da atenção, e existe o desdobramento de uma ação pedagógica intencional, mostra-se uma educação sistematizada. O fato de a educação se mostrar como uma problemática, ou seja, o educar se mostrar como algo que necessita ser realizado e não se conhece precisamente a maneira de executá-lo, é o que determina a mudança da primeira para a segunda forma.

Em face desta problemática, a inquietação faz com que a educação passe a ocupar a consciência do ser humano, refletindo continuamente sobre ela, ajuizando que os pesquisadores educacionais não devem se conformar com o primeiro modelo de educação. É necessário educar com intencionalidade, ou seja, atuar consoante aos objetivos antes estabelecidos. Enquanto processo de humanização, a Educação acontece no meio social com o claro objetivo de tornar os sujeitos partícipes do processo civilizatório, assumindo o compromisso pela continuação deste. Enquanto ação social é desempenhada por todas as instituições sociais como processo sistêmico e intencional, entre estas instituições se enfatiza a escola.

Dessa maneira, uma análise reflexiva que se intencione relevante e organizada, em uma perspectiva de conjunto a respeito dos impasses que assombram a Educação, de modo inevitável, nos conduzirá à questão das instituições de ensino. As escolas, com isso, têm o compromisso social de analisar o processo de desenvolvimento da comunidade humana tendo em vista a sistematização da educação. O seio familiar, a religião, o trabalho, o lazer, assim como outras instituições sociais, desempenham atribuições de

educação informal. A instituição escolar desponta da importância de se formalizar a educação mediante um agrupamento de especialistas designado, principalmente, para desempenhar determinadas atividades objetivando pensar e formular um projeto de ação permanente. A educação escolar fundamenta-se, essencialmente, no trabalho docente e discente. O objetivo desta educação é fornecer subsídios favoráveis ao processo de humanização de ambos através do trabalho comunitário e multidisciplinar destes com o saber, sob um panorama crítico e transformador.

Educação Escolar

A função mais premente da instituição escolar, principalmente a que pertence à esfera pública, objeto de nossa análise, é a preparação de homens e mulheres para atuarem ativamente na vida em sociedade. Esta função pode ser alcançada por meio do conhecimento e da instrução. O conhecimento oportuniza o domínio dos saberes sistematicamente organizados e o desenvolvimento das aptidões físicas e mentais dos estudantes. A instrução é a função conjunta de docentes e discentes, onde se desenvolve o processo de disseminação e entendimento dinâmico dos saberes, habilidades e costumes, tencionando a educação.

O conhecimento e a instrução são as atividades elementares da instituição escolar e dos professores. O cumprimento de tais atividades efetiva uma função social determinada por todas as camadas da sociedade: oportunizar aos estudantes a tomada dos dispositivos culturais e científicos necessários para a continuação dos estudos e, dessa maneira, para a preparação ao trabalho, bem como para a conquista dos direitos da cidadania em comunhão com seus pares. O reconhecimento de um engajamento social e político por parte da instituição escolar e dos profissionais da educação se apresentam ao relacionar essas atividades elementares às verdadeiras pretensões e aos embates pelas mudanças econômicas, políticas e culturais do corpo social. Tão importantes compromissos demandam uma consistente formação profissional do professor.

Em momento anterior tivemos a possibilidade de mencionar que: nos agrupamentos primitivos os seres humanos educavam e se educavam de forma coletiva; nas comunidades sociais antigas que defendiam a escravidão, apareceu uma classe hegemônica supérflua, que se aproveitava do trabalho de outrem, uma elite restrita que necessitava manter-se ocupada “dignamente”, ou seja, aprofundando seus estudos e distante do trabalho; na comunidade social capitalista moderna, a primazia dos grandes centros urbanos e do meio industrial sobre o campo e a agricultura se difundiu, demandando igualmente a difusão da instituição escolar, a partir da qual para ser considerado cidadão e/ou um trabalhador produtivo, seria imprescindível o acesso à cultura letrada. Portanto, a instituição escolar se transformou na instituição que tornaria possível, de forma sistemática, este acesso requerido pela modernidade.

Como a conhecemos atualmente, a escola é uma invenção pautada em princípios burgueses do século XVI. Por meio de um demorado processo de transformações e alegando salvaguardá-las das ações maliciosas do mundo circundante, a educação escolar dividiu as crianças de adultos. A partir disso, seria de competência da instituição escolar não apenas ensinar, mas igualmente educar. Nesta mesma época, a sociedade brasileira entrou para a história da assim denominada *Civilização Ocidental*, e a sua história enquanto país decorre simultaneamente ao aparecimento e promoção da educação pública.

A escola pública nasceu no século XVI em países de ascendência protestante. Em razão disso, a hegemonia parcialmente restritiva da instrução religiosa assinalou profundamente este século, como o advento do luteranismo em detrimento da predominância do catolicismo. As autoridades religiosas, principalmente as europeias, enfrentavam as autoridades civis ambicionando a abertura e a continuidade de instituições escolares de natureza pública, com finalidades fundamentalmente religiosas e éticas, possuindo como objetivo o ensinamento cristão. Nesta época, os padres jesuítas eram os responsáveis pela educação brasileira colonial.

O estabelecimento do ensino público religioso em países desenvolvidos alcança efetividade quando do término do século XVII,

principalmente por meio da compreensão educativa de Ratke e Comenius, que têm como objetivo atender à instrução fundamental. Dessa época até a Revolução Francesa protagoniza-se uma educação estatal resumida às noções elementares, essencial às camadas populares e principalmente direcionada a uma nova camada social em ascendência, a assim chamada *burguesia*. Uma escola estruturada e conduzida por esta camada social tendo em vista a promoção exclusiva de seus interesses. No alicerçamento da sociedade burguesa, a instituição escolar paulatinamente deixa de ser religiosa, privada e circunscrita, para transformar-se em universalizada, laica e pública.

Os vínculos entre o poder estatal e a educação brasileira têm origem com a colonização, especificamente com a chegada dos jesuítas, os quais estabeleceram a *Ratio Studiorum*, um plano geral de educação, que beneficiava tão somente o processo formativo das elites, amparada financeiramente pela Coroa Portuguesa. A Revolução Industrial, a partir do século XVIII, ajudou na reforma de determinadas singularidades do ensinamento burguês. O processo formativo anterior, essencialmente humanista, cedeu espaço ao processo formativo técnico especializado e ao conhecimento científico. A partir de então, o processo de secularização e democratização pedagógica nos países desenvolvidos foi acelerado. No século XIX, as mudanças oriundas desta Revolução resultaram na requisição de uma instituição escolar pública, leiga, gratuita, obrigatória e acessível às camadas não favorecidas do corpo social.

Logo após a expulsão jesuítica, as reformas pombalinas da educação pública foram colocadas no plano de reformas que modernizariam a sociedade brasileira. O marquês de Pombal intencionava dispor Portugal em conformidade com os princípios iluministas. No entanto, esta iniciativa nunca foi colocada em prática, em decorrência da escassez de pessoal e auxílio financeiro, bem como do receio da disseminação de pensamentos emancipatórios. Na Europa, ao término do século XIX, uma escolarização diminuta é ofertada à uma parcela significativa da população das classes burguesas. No século XX, a instituição escolar alcança a grande massa populacional, onde permaneceu por um longo período. Vale ressaltar que

este fenômeno ocorre nos países onde os relacionamentos assentados no capitalismo adentraram com antecedência e de maneira mais ampla. Apesar disso, no entanto, não atendia até aquele momento aos parâmetros de uma instituição escolar singular, conforme a compreensão de Althusser (1980, p.66):

[...] Nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo (dos 6 aos 16) da audiência obrigatória (e ainda gratuita), 5 a 6 dias por semana, à razão de 8 horas por dia da totalidade das crianças da formação social capitalista.

Apesar de a sociedade brasileira fundamentar-se em princípios essencialmente capitalistas, sua estrutura econômica submissa e limítrofe, não espelhava, especificamente, esta circunstância. Neste contexto histórico, a verdadeira localização em que as escolas estavam na sociedade brasileira apresentava um certo distanciamento da realidade da Europa, de fato, passou-se completamente o século XIX sem que qualquer ensino público fosse desenvolvido.

As hodiernas atribuições da burguesia europeia suscitaram mudanças na sistematização da instituição escolar, transformando-a profundamente. Tomando para si as hodiernas atribuições em face da complexificação da comunidade social capitalista, o poder estatal burguês igualmente assume maior complexidade. A partir desse momento, a escola teria a função de promover a nova ordem moral e intelectual imprescindível ao ordenamento econômico e político do Estado burguês. Gramsci (1981) intitula como *Sociedade Política* os organismos da denominada superestrutura: executivo, judiciário e forças armadas. E, de *Sociedade Civil*, o agrupamento dos organismos privativos, no qual podemos encontrar a instituição escolar.

A partir da complexificação social, o poder estatal burguês deixa de ser ímpeto de repressão, que passou a ser desempenhada pela Sociedade Política, e passa a ser um “educador”, ou seja, promotor de entendimento por meio dos organismos da Sociedade Civil, comportando-se enquanto promotor de dominação hegemônica.

Na conjuntura do século XX, principalmente a partir da segunda década, acontece um crescimento da oferta de escola pública na sociedade brasileira, assim como o aparecimento de movimentos organizados requerendo a qualidade educacional. Após da Revolução de 1930, tem início a confrontação dos impasses característicos do moderno corpo social burguês, isto é, o ensino público popular. Já no decurso o século XXI, porém, o Estado brasileiro permaneceu sem se apresentar como apto para tornar a instrução mais democrática, não sendo capaz de implementar a função da sociedade moderna para os séculos XIX e XX, ou seja, o desenvolvimento do ensino público nacional, fundamentado essencialmente na democracia.

No âmago do corpo social brasileiro, embora a instituição escolar consistisse em uma estrutura da sociedade civil, esta estrutura se manifestava de modo debilitado, considerando que ela não espelhava o período capitalista do corpo social. Do começo ao fim, a instrução se limitava às elites, de onde uma ampla parcela das crianças brasileiras estava rechaçada. Esta instituição escolar também manifestava características feudais majoritariamente aristocráticas, que precisava somente de uma quantidade mínima de sujeitos letrados para assumir as funções de controle nas Sociedades Política e Civil. Porém, no âmago deste corpo social capitalista, a instituição escolar pode apresentar-se como uma estrutura consolidada da Sociedade Civil caso aumente sua ordenação instrumental e seus recursos humanos, propagando, com isso, seus níveis e direções para um período e uma quantidade de sujeitos gradativamente superior.

A admissão da maioria pela instituição escolar é mostrada enquanto condição favorável, uma vez que, conscientes dos obstáculos de hegemonia cultural, a instituição escolar pode ultrapassar as ambições burguesas, exercendo a influência das classes operárias, mesmo no interior das suas limitações comprimidas. No processo de industrialização e urbanização, uma necessária expansão da rede escolar no Brasil encontraria justificção, por um lado, em decorrência das circunstâncias de trabalho não oportunizavam ao trabalhador o comando do processo de produção complicando o entendimento das relações sociais determinadas, e, por outro

lado, em decorrência do trabalho urbano demandava um certo nível de conhecimento especializado, conhecimento esse não somente alcançado na instituição escolar, porém, do mesmo modo, nela.

O conhecimento disseminado na instituição escolar carrega em seu âmago o elemento ético- político, que acrescenta uma percepção de realidade que direciona atividades permanentes ao conjunto da população partindo das interpretações hegemônicas, mas, do mesmo modo, um elemento técnico. Tal elemento diz respeito ao saber fundamental requerido pela multiplicidade das grandes cidades, onde se encontram as organizações empresariais, a Sociedade Política e a Sociedade Civil. As vinculações capitalistas convertem grandes cidades em centros comerciais e industriais com amplos aglomerados da população. Neste decurso, os centros urbanos transformam-se em centros de afazeres econômicos, políticos e industriais. De forma direta, a instituição escolar está relacionada ao político e ao cultural, pois requer o desenvolvimento da intelectualidade humana e, do mesmo modo, o desenvolvimento da qualificação intelectual determinada pelas atividades econômicas modernas.

Tendo em vista que a grande massa urbana pudesse conquistar um mínimo de cultura, a instituição escolar torna-se primordial, com a intenção de melhor se encontrar ou se movimentar. Assim sendo, o desenvolvimento cultural da população transcorreria, mesmo que de forma insuficiente, nos limiares do predomínio burguês, limiares estes que se apresentam ainda mais notórios nas comunidades sociais capitalistas marginais, como o Brasil. No entanto, o seu desdobramento constitui um crescimento favorável que ultrapassa a determinação burguesa. O fundamento do corpo social burguês se estabelece na privatização do capital e na socialização da força de trabalho e este contrassenso espelha-se na socialização da cultura sob este predomínio. A instituição escolar enquanto ambiente de socialização de cultura, necessita procurar a socialização da economia e da política em uma conjuntura maior. Gramsci (1995, p.09) apresenta esse componente histórico na seguinte indagação:

Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma

precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? Eis por que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. O moderno Príncipe, desenvolvendo-se, subverte todo o sistema de relações intelectuais e morais, na medida em que o seu desenvolvimento significa de fato que cada ato é concebido como útil ou prejudicial, como virtuoso ou criminoso; mas só na medida em que tem como ponto de referência o próprio moderno Príncipe e serve para acentuar o seu poder, ou contrastá-lo. O Príncipe toma o lugar, nas consciências, da divindade ou do imperativo categórico, torna-se a base de um laicismo moderno e de uma laicização completa de toda a vida e de todas as relações de costume.

Para acompanhar os acontecimentos e mudanças sociais, a instituição escolar do século XX formulou procedimentos dinâmicos pelo caminho das ciências humanas. O embate metodológico nesta ocasião foi empreendido entre a instituição escolar *tradicional* e a *escola nova*. A esse embate, assomaram-se as concepções socialistas, engendrando críticas às anteriores e, sugerindo uma instituição escolar com atenção voltada ao trabalho, apta para solucionar a incoerência “pensar–fazer”. No âmago desse ardor e multiplicidade de recomendações, despontaram os princípios de “desescolarização”.

A história contemporânea tem manifestado que os segmentos populares vêm contestando demasiadamente o predomínio burguês. Independentemente da repressão política, enquanto classe submissa, sua ação no contexto da sociedade civil possivelmente transformará antigos organismos, oportunizando a elaboração e a disseminação de uma compreensão de escola de acordo com seus interesses. A influência de fora para dentro do espaço escolar produzida pela população organizada passa a integrar à exercida por professores e estudantes, no que tange o esforço de relacionar a sua atividade aos interesses da maioria submissa da população,

conquistando com esta ação um desenvolvimento mais rápido do seu nível de consciência.

O embate hegemônico contemporâneo acontece entre a classe trabalhadora e a burguesia. Sem a dominação da sociedade política, o operariado desempenha a política no contexto da sociedade civil, na qual planta e faz brotar a democracia, que primordialmente necessita ser desenvolvida para a socialização da política. No cerne da ação política, as classes dominadas tornam-se conscientes de seus interesses de classe, assim como da relevância da instituição escolar na formulação e disseminação de uma compreensão de realidade conforme seus interesses. Porém, a circunstância de vida deste segmento comumente possui insuficiências gritantes, onde questões como emprego, saúde, habitação, entre outras, necessitam de prioridade, transformando o imperativo do direito à escola popular uma exigência extemporânea, pois para uma aquisição desse feito se conjectura uma atividade sistematizada por parte das classes populares do meio social.

Se por um lado, o desprestígio do trabalho manual é enganosamente atribuído à ausência de escolarização, de outro, a instituição escolar está, precisamente, relacionada ao desenvolvimento intelectual do homem, bem como à sua formação e desenvolvimento profissional. A questão principal é libertar a classe trabalhadora dos enganos, ampliando suas perspectivas, tornado possível, por meio de sua preparação intelectual, a eliminação dos estados objetivos de trabalho manual que empatam o operário de tecer reflexões acerca da sua ação profissional e social. A escolarização pode se transformar em um recurso indispensável para a superação da ação que vincula o trabalho, manual e igualmente o intelectual aos princípios burgueses, um elemento de exploração e hegemonia humana.

Operando dessa forma, a burguesia não poderá corromper a socialização da cultura dominante da classe trabalhadora. Por conta disso, maior será aos “sujeitos políticos coletivos” a importância de conquistar uma instituição escolar pública de qualidade, em decorrência da relevância e necessidade de uma consciência mais ampla da conjuntura social onde se desenvolva uma ação que transforme o ser humano.

Assentimos com o entendimento de que, na contemporaneidade, os sistemas de ensino brasileiros proporcionam inúmeros modelos de educação para crianças oriundas de classes diferentes. Assim, colaboram para o fracasso escolar de estudantes dos segmentos financeiramente não favorecidos, comportando-se, em grande parte, enquanto sistema reprodutor das instâncias produtivas que auxilia, predominantemente, à ideologia hegemônica, e não enquanto sistema a serviço de mudanças. O cerne dos sistemas educacionais são as instituições escolares, e, dessa maneira, compreende-se que as mesmas são causadoras, de forma direta, deste fenômeno.

A modernidade revela uma concordância atípica de interesses, uma vez que tanto as classes populares quanto as camadas mais beneficiadas sustentam a questão da qualidade do ensino. Este fenômeno é incomum, posto que de há muito tempo existe uma oposição dos setores hegemônicos brasileiros referente ao aumento do grau de conhecimento das classes populares. Impreterivelmente, esta oposição foi ultrapassada com o advento da Revolução Tecnológica. A abertura do mercado ao exterior e o comportamento acirrado da concorrência apresentam aos proprietários dos meios de produção a obrigação de trabalhadores com a devida qualificação para manusear os instrumentos tecnológicos. E dessa forma, as classes populares conquistam gradualmente a consciência de que um processo de escolarização ineficaz minimiza, consideravelmente, as suas oportunidades de conseguir inserção no mercado de trabalho.

É relevante salientar que embora possamos considerar que os sistemas de ensino funcionem majoritariamente como reprodutores, não tencionamos asseverar que esta especificidade seja imutável. Resultante do crescimento descontrolado dos conceitos neoliberais, a propagação da instabilidade social poderá encorajar os movimentos populares. Assim, a população será capaz de compreender que a origem da falta de emprego não é a péssima escolaridade, mas a contínua diminuição das funções de trabalho proveniente da automatização, da importação de mercadorias de países estrangeiros e das políticas de controle econômico empregadas pelo governo.

O aumento de vagas nas instituições escolares e a melhoria do ensino conseguirão viabilizar mudanças significativas na comunidade social em sua completude, conjecturando que sujeitos de maior esclarecimento intelectual irão atuar distintamente dos que foram marginalizados do sistema escolar em decorrência das suas origens sociais. Apesar de partirmos da pressuposição de que as escolas funcionem essencialmente a serviço do ordenamento social predominante, enxergamos a oportunidade destas instituições serem ressignificadas e passarem a colaborar com a superação desse ordenamento, uma vez que só é factível entender as funções, reacionária ou transformadora, no âmbito de uma possibilidade histórica na qual determinadas circunstâncias propendem a favorecer a consolidação ou declínio destas.

Compreendemos que, em qualquer nível de atuação, o processo de formação docente mostra-se como uma possibilidade singular para fortalecer a função transformadora da educação escolar, assunto este discutido no próximo item.

A realidade histórica brasileira

O cenário europeu de formação de professores não espelha o percurso da formação do professor no Brasil. Um estudo do processo histórico da educação brasileira aponta-nos ter sido um costume evidente, por exemplo, a presença de professores leigos, principalmente para o ensino das séries iniciais. Atualmente, isto ainda não significa uma ressalva. Segundo Azevedo (1961, p.567), professores improvisados que “mostravam não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico”. Os jesuítas foram os primeiros a organizar sistematicamente a educação escolar brasileira, considerados os únicos professores de profissão até serem expulsos do país pelas forças pombalinas em 1759. As Aulas Régias substituíram o predomínio da educação escolar jesuítica, ministradas por educadores leigos, sem formação peculiar.

Com a vinda ao Brasil da Família Real portuguesa, a partir de 1808 as *Aulas Régias* começaram a ser ministradas pelos profissionais liberais formados em terras brasileiras. As Faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e Escolas Militares se apresentavam como os centros de formação desses professores, atendendo, de modo particular, à aristocracia de Portugal. O sistema de *Aulas Régias* deixava muito evidente o privilégio da alta sociedade, uma vez que somente os alunos das camadas mais abastadas teriam a possibilidade de conquistar as circunstâncias imprescindíveis para a continuação dos estudos de ginásio.

A Colônia não mostrou preocupação em estruturar qualquer modelo de sistema educacional popular por mais de três séculos. Enquanto alicerces político da estrutura de concordância coletiva, a Educação Popular e o Ensino Primário alcançaram determinada importância nos debates somente após a Independência do Brasil. A Constituição de 1823 intencionou disseminar a Escola Primária, no entanto o Império argumentou não poder realizá-lo por não apresentar condições orçamentárias. Neste período, os educadores eram insuficientes, uma circunstância demasiadamente prenunciada, pois este modelo de trabalho profissional não se mostrava como elemento de rendimento financeiro.

Empregou-se o *Método Lancaster de Ensino Mútuo* por mais de duas décadas, método que dispensava o docente, substituindo-o por um estudante mais desenvolvido intelectualmente, objetivando complementar a escassez de professores e disseminar a educação das assim denominadas *primeiras letras*. Argumentava-se que essa iniciativa oportunizava solucionar o impasse da educação no Brasil de uma forma financeiramente ideal para o sistema de governo vigente, com maior rapidez e sem despesas. Não se encontrou em terras brasileiras uma única instituição escolar que preparasse os docentes para as séries iniciais até 1835, sendo que a predominância de docentes leigos, e não ocasionalmente sem provento financeiro, perdurou por quatro séculos.

Em 1835, no Segundo Reinado, no Rio de Janeiro ocorreu a primeira tentativa de um curso de formação de professores no país. Ao mesmo tempo em que se destacava a quantidade absoluta e relativa de

docentes não habilitados para o magistério, as instituições de formação se difundiram gradativamente para outros estados. A escola Normal de São Paulo era destinada somente aos homens, contando apenas com um único professor, da Faculdade de Direito, sem formar mais que 20 professores em duas décadas. Nas instituições destinadas às mulheres, trabalhavam as professoras do *Seminário das Educandas*. A finalidade do governo era valer-se das estudantes no magistério como maneira de solucionar a falta de docentes.

Estabelecida pelo Brasil a partir de 1870, a política liberal acarretou determinadas mudanças que foram obrigatoriamente colocadas pelas próprias circunstâncias sociais, em grande parte. O aumento populacional, uma quantidade progressivamente maior de sujeitos iletrados, assim como a necessidade de minimizá-los conduziram à disseminação da escola elementar, sem que para isso, contudo, ocorresse um crescimento abundante de despesas com a educação e, conseqüentemente, com a qualificação docente. Com o tempo as transformações foram ocorrendo.

Mudanças para o ensino oficial derivaram do primeiro período do regime republicano brasileiro, e entre elas encontra-se a Lei Maximiliano, de 1915, que alterava os dispositivos concernentes à função docente, implementando condições referentes à integridade moral dos educadores, além de implementar um sistema de concurso com vistas à nomeação das cadeiras das instituições escolares oficiais e estabelecer as premissas para a legalização da educação privada.

Logo após o término da Primeira Guerra Mundial, de acordo com Martins (1987), a disseminação do nacionalismo populista e o embate contra o analfabetismo, promovem o surgimento da categoria do *político-educador* na história da educação brasileira, o qual passou a assumir a liderança pedagógica, desde então. Os políticos-educadores vem a se tornar os teóricos educacionais, sendo significativo acentuar que os mesmos nunca vivenciaram o cotidiano de sala de aula, precursores dos “teóricos de gabinete” da educação brasileira, fechados em si mesmos.

A categoria dos teóricos educacionais frequentemente apresentava concepções liberais e legislavam preferencialmente em defesa de

agrupamentos econômicos, do que em defesa dos professores, manipulando-os em razão da importância desses profissionais, mesmo com o recebimento de baixos salários, manterem-se no trabalho. De um lado, o político-educador despontou para revelar as engrenagens manipulativas a que o professor se encontrava subordinado, no entanto, de outro, teve a capacidade de demonstrar a potencialidade política da escola e do professor, principalmente no que se refere ao assunto da educação popular.

Na segunda década do século XX surge no Brasil o Movimento Escola Nova, promovendo determinadas mudanças na educação pública brasileira. As concepções *escolanovistas* mostram-se notoriamente em 1932 no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, sendo Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho seus principais signatários. O Manifesto nasceu por conta de impasses ideológicos entre aqueles que defendiam a escola renovada e os católicos tradicionais que monopolizavam a educação aristocrática e conservadora.

Por meio da psicologia, a primordialidade de tornar mais científica a educação constituiu a convicção generalizada pelo movimento *escolanova*. A função docente, nessa conjuntura, foi de simples promotora do desenvolvimento infantil. O *escolanovismo* foi o motivador da disseminação da crença da neutralidade pedagógica, recomendando uma função docente fincada na passividade.

Esta percepção necessita ser entendida a partir da conjuntura em que foi concebida. A progressiva industrialização demandava o crescimento das instituições escolares, as intensas transformações exigiam o preparo para o novo e presumiam que as desigualdades sociais poderiam ser superadas por meio da mobilidade social conquistada mediante a escolarização. Esta percepção de instituição escolar redentora, na qual todos teriam a possibilidade de assegurar o seu espaço na sociedade, espelhava os princípios liberais burgueses. Pesquisas consecutivas demonstraram que a equalização prevista ocultava verdadeiramente a reprodução do sistema. Além do mais, favorecia a elitização do ensino, em decorrência das necessidades de infraestrutura e profissionalização de seus professores; a ponderação crítica sobre o comportamento autoritário da velha escola

tradicional irrompeu em atitudes indisciplinadas e aceleração do conteúdo pedagógico. Saviani (2012) afirma que o perigo da péssima compreensão dos fundamentos da *escola nova* igualmente se encontra na ambiguidade entre ensino e pesquisa.

Vejam que, com essa maneira de interpretar a educação, a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre ensino e pesquisa, sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo (SAVIANI, 2012, p.51).

Saviani (2012, p.46-47) explica também a razão pela qual a pesquisa tornar-se impraticável simultaneamente a artificialização do ensino:

[...] se a pesquisa é a incursão do desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos preconcebidos, também é verdade que: primeiro – o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o não conhecido, a fim de incorporá-lo mediante pesquisa, ao domínio do já conhecido. [...] Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudo-pesquisa, a pesquisa de "mentirinha", da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece constitui o manancial dos processos novos de ensino.

Ao considerar a prática educativa indeterminada e a didática não-diretiva, o movimento *escolanovista* colaborou extensamente para a ausência de sistematização educativa, eliminando totalmente as finalidades de ordenamento social intimamente relacionadas à ação do professor. Além

de encontrar-se compromissada com a liberalização das instituições e relacionada ao progresso dos valores capitalistas no Brasil, o que resultou, a posteriori, na substituição dos debates passados acerca do desenvolvimento da educação pública pela do tecnicismo educacional, proporcionado pelo modelo econômico desenvolvimentista que foi empregado à educação escolar brasileira de maneira forçada.

Substituindo o *escolanovismo*, a simplória convicção defendida pelos educadores do movimento *tecnicista* era a oportunidade de solucionar todos os problemas do nosso ensino por meio do planejamento pedagógico, adequado ao contexto social. Isso tão somente diminuía a importância teórica de ensino para tornar mais fácil a aprendizagem. De ensinamento pragmatista, o processo formativo tecnocrata conseguiu eliminar totalmente as percepções de campo social, implementando à prática educativa fundamentos severos e mecanizados. A prática docente alicerçada na tecnocracia educacional incitou o professor a reproduzir meramente um fundamento econômico.

Ocorrem mínimas alterações entre 1920 a 1961, período da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024/61. Não haviam professores para assumir a docência em consequência do aumento da quantidade de matrículas. Por conta disso, para compensar esse déficit, começaram a recrutar o professorado em outras profissões, tornando a atividade do magistério somente um serviço secundário e incompleto. Tal iniciativa de recrutamento imprudente de professores foi colocada como forma de impedir a disposição e a unicidade da categoria profissional dos professores enquanto agrupamento.

A perspectiva histórica da formação do professor brasileiro apresenta a completa desconsideração e insensatez por parte dos órgãos governamentais, tendo em vista a permanência de um processo de formação docente mediano, e em razão disso, esses processos foram permanentemente outorgados à imprevisibilidade. A cultura dos professores leigos permanece sendo benéfica ao assistencialismo sem compromisso da política de educação do Brasil, como se houvesse, de forma velada, um acordo bilateral desde o começo da história: O Estado não requerendo um desempenho

maior do professor, por outro lado, não assume a obrigação de retribuir o seu trabalho com melhores recursos materiais.

A discriminação sobre a profissão de professor, com o predomínio feminino na docência, ocorreu por causa de um preconceito social e econômico, pois se reputava a profissão imensamente diminuta para a capacidade masculina. Ao declarar que a mulher se configurava um “componente padrão” para o magistério das Primeiras Letras, a visão positivista ratificou esta discriminação, uma vez que se atestava a “primazia moral” feminina. Isso serviu de amparo às manipulações salariais impostas à profissão de professor, principalmente das séries iniciais, e amparo, igualmente, a não profissionalização feminina, ao compreender a educação infantil como uma relação puramente afetiva, necessitando apenas de bom senso para lecionar.

No Brasil, o percurso histórico da educação e da formação docente mostra-nos que o professor vem desempenhando diferentes representações a partir da expectativa sobre o papel que o mesmo necessita assumir em determinado meio social: na conjuntura tradicional, representa o educador iluminista, detentor do conhecimento; na tecnocrática, o executor de planejamento, no escolanovismo, o educador minimalista.

Incriminações crítico-reprodutivistas podem ser acrescentadas à estas distintas representações, personificando o professor como reproduzidor das desigualdades sociais, por ser conivente com a disseminação da ideologia dominante. Além disso, somam-se também a representação imagética do profissional proletariado e o desmerecimento da ação docente que resultaram das subseqüentes políticas de negligência educacional. Se faz iminente uma redefinição na política de educação diante dessas personificações antagônicas, ou seja, uma política que tencione a reestruturação educativa precisa impreterivelmente permear a revalorização da profissão docente, e, um elemento primordial dessa revalorização pode ser encontrado na formação do professor.

Podemos constatar, considerando-se o processo de formação contemporâneo, que a literatura pedagógica de diversos pesquisadores já aventou a necessidade de se formar um professor apto a sistematizar o

conhecimento escolar. Essa iniciativa pode assegurar que tal conhecimento venha a ser adequado aos estudantes que formam atualmente a clientela da escola pública, procedentes, em grande parte, das camadas menos favorecidas da sociedade. Precisa-se, com isso, preparar os professores para lidar com esses estudantes.

Libâneo (1985) ajuíza que os programas de formação de professores brasileiros não vêm proporcionando os recursos conceituais elementares de que carecem os futuros profissionais da educação, objetivando compreender o conhecimento humano como algo questionável, como um fenômeno socialmente construído e historicamente condicionado. Como marco inicial do processo de formação docente, os cursos de formação de professores necessitam oportunizar um entendimento da relevância social e política da profissão aos futuros professores, atendendo as necessidades dos estudantes oriundos das camadas menos favorecidas do meio social, em um processo contínuo de organização, socialização e avaliação dos saberes escolares.

A composição de um pensamento crítico sobre o ensino demanda, impreterivelmente, partir da ação reflexiva a respeito da prática social do estudante, da sua realidade social, do mundo que o cerca. É significativo desconsiderar o saber humano enquanto um agrupamento de fatos imutáveis e racionais, mas como um contexto em transformação contínua, sujeito a questionamentos e análises. Dessa maneira, o estudante aumentará seus conhecimentos, consciente da importância de desenvolver sua autonomia e seu comportamento crítico. Em última análise, isso leva o próprio estudante a uma postura reflexiva a respeito da sua própria vida, assim como da comunidade social onde vive (CUNHA, 1975).

Trabalhar o conhecimento na sociedade contemporânea demanda sentido da identidade docente, bem como contínua formação dos aspectos técnico, pedagógico e político. De acordo com Giroux e McLaren (1994), as escolas de formação de professores têm necessidade de reconfiguração, oportunizando a formação de docentes conscientes e atentos às questões sociais. Para que isso aconteça, é imprescindível formá-los como pensadores críticos preparados para corroborar e pôr em prática o discurso democrático.

A formação política do professor

Para examinar a formação política do professor empregaremos determinadas ponderações e colaborações do pensamento freireano, o que nos fornece profundos entendimentos sobre as oportunidades que possui o sistema educacional no processo de transformação social. Freire começa seu trabalho fazendo referência ao comprometimento do professor diante da comunidade social, onde desenvolve seu trabalho, podendo contribuir com um processo de mudança individual e coletiva. Afugenta a chance de um posicionamento imparcial do professor em face de seu contexto histórico, ou seja, assumir-se como imparcial representa expressar a fobia de demonstrar seu compromisso genuíno.

Uma das questões essenciais no desenvolvimento pedagógico e na ação política refere-se à compreensão sobre a quem e porque é necessário desenvolver a educação e a participação política. Isto pode representar a ausência de imparcialidade educativa; ou, em muitas realidades sociais, a presença de uma ação política exaurida de significado educativo. A medida em que a referida questão estiver concretamente esclarecida, maior a compreensão da indissociabilidade entre educação e política, uma vez que não é possível desconsiderar a natureza pedagógica do ato político, do mesmo modo, não é possível desconsiderar a natureza política do processo pedagógico.

O professor cumprirá a função de promotor da transformação por meio da conscientização dos sujeitos com os quais desenvolve suas atividades, bem como a própria conscientização enquanto resultado dessa relação. De acordo com a percepção freireana, é adequado falar de níveis de educação inerentes, ao invés de educados e não educados, compreendendo a educação enquanto processo em mudança contínua, onde os seres humanos educam-se mutuamente de forma incessante. O professor assume o papel do trabalhador social, assumindo um comportamento acentuado na desmistificação da conjuntura social adulterada, o que ocasiona a revelação da autêntica realidade onde o trabalhador encontra-se

submerso e o que se conseguirá mediante a compreensão crítica desta conjuntura.

É importante ressaltar o fato de que a questão não se limita meramente em declarar, de forma verbal, a escolha pelas camadas sociais menos favorecidas, mas sim, em obter uma ação política e educacional estreitamente em consonância com aquilo que verbalmente se fala. De um lado, como educador, Freire não pode considerar que a educação venha a se configurar como a mola propulsora das mudanças em sociedade; de outro, no entanto, não pode desconsiderar a sua função inquestionável nestas mudanças. Função que se concretiza, entre outras circunstâncias, essencialmente no empenho que mobiliza as massas populares, organizando-as de forma eficaz.

É a correlação entre ações e escolhas sustentadas que possibilitará o professor perceber-se, do mesmo modo, como educador das camadas populares. A sua responsabilidade enquanto formador é assumida no interior dos embates populacionais, no âmago dos movimentos sociais no qual tem origem, de onde não pode distanciar-se e com os quais tem necessidade de aprender permanentemente. Um fato é manifestar verbalmente a escolha pelas camadas oprimidas e outro é um comportamento elitista, momento em que sabemos que não é o discurso o que motiva a prática, mas a prática motiva o discurso.

Segundo Brandão (1980), aquele (a) que domina o poder político de uma comunidade social domina sua educação formal; igualmente, domina o poder sobre a população por meio da educação. Ao mesmo tempo em que a estrutura política do país encontra-se amparada por concepções de desigualdade e autoritarismo, a educação possuirá duas finalidades: 1) disseminar e impor, enquanto “saber”, os “princípios morais” que fundamentam a condição contemporânea, dissimulando tudo que existe de autoritário e momentâneo no mesmo; 2) promover a separação entre categorias de trabalhadores e categorias de diretores intelectuais por meio do compartilhamento injusto do conhecimento e, por conseguinte, do poder que encontra-se neste.

Três dimensões possuem importância crucial no âmago da formação: a técnica, a pedagógica e a política. Essa tríade é imensamente fecunda para o reconhecimento da instituição escolar pública, assim como do seu corpo docente. A primeira dimensão versa sobre a jurisdição dos saberes científicos imprescindíveis, a fim de que o profissional do magistério assegure a sua competência técnica, na qual nenhum indivíduo apresenta a capacidade de ensinar aquilo que desconhece; a segunda diz respeito ao processo formativo pedagógico, pois é mediante este que o ato de ensinar ultrapassará, com solidez, as barreiras do conformismo intelectual, passando a ser uma atividade com intencionalidade e sistematicamente organizada, munida de objetivos e métodos congruentes; a terceira dimensão refere-se ao processo formativo político.

O professor não somente comporta a oportunidade de transformar o padrão comportamental do estudante, um dos principais fundamentos de todo desenvolvimento pedagógico, porém, do mesmo modo, comporta a oportunidade de instruí-lo para a composição de uma realidade nova, mais promissora e verossímil. E esta composição não pode processar-se individualmente, senão enquanto produto de atividade coletiva de docentes e discentes em seus embates por condições de vida mais auspiciosas. Defendemos o fato de que o profissional da educação comporta a oportunidade de promover um trabalho intelectual enquanto impulsionador de transformações na sociedade, e em decorrência disso escolhemos a última dimensão, a *política*.

Acreditamos que é no centro da prática do professor que sobrevém a sua formação política, e que essa formação encontra maior aplicabilidade quando trabalhada desde a sua formação inicial, sendo por meio desta que os futuros profissionais do magistério poderão adquirir a consciência necessária para compreender que comungam dos mesmos interesses da grande parte da camada social subalterna brasileira. A confrontação das dicotomias que permanecem se sobrepondo à consciência do professor, conduz inúmeros desses profissionais à uma prática determinante que torna possível aumentar o nível de entendimento de seu estado enquanto

trabalhador e de sua característica de professor escolar, em um meio social diretamente influenciado pelos princípios capitalistas.

Na essência da ação pública, lideranças remotas se conectam às contemporâneas e avultam a sistematização. Nela o professorado alavanca o desenvolvimento de seus pensadores, cuja atividade encontra-se na manifestação dos interesses do agrupamento e na sua expansão, apresentando como objetivo a conscientização acerca da relevância da função social, da qual resultam seus interesses enquanto classe profissional. Uma ação pública demanda um processo reflexivo a respeito da circunstância experienciada, que oportuniza conhecer a verdadeira conjuntura social. De outra maneira, não se pode compor planejamentos de ação, tampouco decidir-se perante os mesmos, assim como predispor empenho em sua consumação.

O professorado que assume a condição de líder é constituído através da força que a população simboliza no meio social, isto é, a camada controlada pelo poder hegemônico. Os intelectuais são primordiais para o desenvolvimento educacional da categoria dos professores, tendo como finalidade, em face dos problemas, serem capazes de entender com maior rapidez a realidade social e, por meio deste entendimento, assimilar e manifestar os interesses da categoria.

Enquanto prática retratada nas atividades pedagógicas escolares, a práxis é de grande importância nos debates travados em torno das problemáticas sociais, propiciando que esses debates não se dissolvam em senso comum, dissipando, dessa forma, a percepção de conjunto. Do mesmo modo, a ação docente, implicada em categorias, se avoluma no envolvimento político na comunidade social, para demonstrar a negligência governamental e trabalhar em defesa do reconhecimento e democratização da instituição escolar pública e do seu corpo docente. Acredita-se que conhecer a condição social seja imprescindível, ao reputar necessário que o docente receba uma formação política consistente. Essa capacidade lhe oportuniza entender aquilo que apresenta maior relevância para ser ensinado e a maneira pela qual precisa sê-lo, objetivando as metas pedagógicas vinculadas à uma conjuntura social tangível.

O senso comum prefigura não compreender que a instituição escolar possui uma função considerável na promoção da conduta política dos estudantes, isto é, a sua vontade para conservar ou buscar a transformação do meio social em sua completude. No âmago dessa conjuntura, o crescimento excessivo do tecnicismo é notório, ao mesmo tempo em que a participação política inclina-se a ser desconsiderada e revelar-se totalmente negligenciada. Em hodierna pesquisa abordando escolhas políticas, Ludwig (2000) ajuíza que o senso comum compreende que a finalidade da instituição escolar é tornar possível o desenvolvimento de habilidades e competências aos alunos, principalmente aquelas que contribuam em suas ações profissionais.

A educação configura-se como um ato político por disseminar padrões reconhecidos pela sociedade, formando a personalidade e transmitindo aos estudantes concepções de mundo prevalecentes. Acontece que, imbuída do processo educacional sistematizado, a escola possui a sua compleição estrutural e funcionalidade dependentes das relações de poder implementadas no meio social. Em decorrência disso, inclina-se a propagar os conteúdos que dizem respeito, principalmente, às camadas que dominam os meios de produção. Amiúde, esses conteúdos são passados adiante enquanto preceitos axiomáticos, não ocasionalmente antiquados e sem articulação mútua, dissociados dos problemas e incoerências que existem no interior da comunidade social.

Não somente os conteúdos que a instituição escolar transmite beneficiam as camadas que dominam os meios de produção, porém, a sistematização e a funcionalidade pedagógica tramam, com frequência, uma matriz curricular velada, a qual otimiza este benefício. O cotidiano, a ocupação do ambiente e a supervisão dos profissionais da educação destinam-se a estabelecer normatizações comportamentais e unidade comunitária, que são de amplo interesse à conservação do *status quo* social.

Argumenta-se que, apesar da escola servir majoritariamente às camadas dominantes, por conta da conflagração de classes, a mesma poderá beneficiar o enfrentamento contra-ideológico das classes populares, possibilitando, dessa forma, ser diretamente influenciada pelos interesses

das camadas desfavorecidas da sociedade. A instituição escolar contemporânea se percebe implicada com a qualidade do ensino, problemática que tem inquietado as classes populares, assim como as classes hegemônicas. As classes populares já possuem o entendimento de que uma escolaridade insuficiente minimiza, de modo significativo, suas chances de empregabilidade; e, as classes hegemônicas, que em épocas passadas recebiam elevar o grau de intelectualidade do povo, nos dias de hoje, por conta do desenvolvimento tecnológico, passaram a inquietar-se com o ensino de qualidade, pois os meios de produção de que portam necessitam de operários progressivamente qualificados tendo em vista operar eficientemente as ferramentas tecnológicas e, com isso, conservarem-se em competição no mercado (LUDUWIG, 2000).

A premência da classe dominante de um ensino de qualidade para conceber fileiras de trabalhadores que atuarão como “estoque de reposição” no campo mercadológico, vem induzindo pensadores do processo educacional a trabalharem em benefício da *Pedagogia da Qualidade Total*. Esta proposição educativa invoca conceitos como produtividade, eficiência, mérito e espírito competitivo, e desconsidera princípios morais vistos como ultrapassados, entre eles destacam-se a solidariedade, colaboração, igualdade e justiça. Dispondo como finalidade imprimir uma compreensão de cidadão na subjetividade social, cidadão este caracterizado pela competição, produção e consumo de produtos mercadológicos. Desclassificando e adulterando a representação do cidadão de direitos, partícipe do meio social e que se encontra em luta permanente para assegurar os interesses da coletividade (SUÁREZ, 1995).

É necessário ressaltar que, uma educação de qualidade não assegura uma colocação no mercado de trabalho, cada vez mais assinalado pela competitividade avassaladora e ultrajante. Nos dias de hoje, o obstáculo mais evidente imposto à sociedade brasileira é o desemprego proveniente das premissas neoliberais assumidas pelo governo a partir dos anos 1990, que minimizou o número de vagas de trabalho por meio da desregulamentação, automatização, privatização e da abertura do mercado aos países estrangeiros. Atuando dessa forma, retêm os lucros, de maneira

categorica, sob o domínio de alguns poucos beneficiários e intensifica a supressão de grande parte da população já sem privilégios.

Os princípios neoliberais recomendam uma economia de livre-mercado, com abundante diminuição do envolvimento do setor público, acarretando a demolição dos serviços de saúde, proteção social e educação. Em nações onde foi implementado, o neoliberalismo intensificou a concentração de lucro, assim como a condição de miserabilidade das camadas menos favorecidas da sociedade. Esta é a bússola política da direita na contemporaneidade: o Estado precisa ser mínimo e a população uma consumidora permanente. Unidos às ambições da economia de mercado, os políticos de direita são os que contribuem direta e indiretamente com o crescimento desta tendência. Conforme Ludwig (2000), a eleição de uma quantidade significativa de políticos esquerdistas, envolvidos com os movimentos e interesses sociais da população, viria a ser resolutivo na morosidade deste crescimento.

O empenho das representações políticas esquerdistas nas lutas em defesa da diminuição das desigualdades sociais, promoveria mudanças significativas na organização da sociedade. Em seus embates a favor da classe operária, teriam a possibilidade de implementar políticas sociais adequadas. Ao transmitir estas ponderações para a conjuntura educacional é relevante compreender a desmistificação da isonomia pedagógica. Não existe educação imparcial, por conta disso o docente necessita estar consciente da magnitude do seu comprometimento político e social com a atenuação das desigualdades e seus malefícios à dignidade humana.

A primordialidade desse engajamento tem necessidade de ser ressaltada desde a formação inicial dos futuros professores e professoras. A instituições de ensino superior que lidam diariamente com essa formação, uma vez que assumam o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais irão contribuir, especialmente, com um processo formativo com base na política transformadora de seus estudantes e incitará a participação dos mesmos em movimentos sociais organizados alicerçados nos interesses da coletividade. As associações organizadas são vitais para retardar o

barbarismo universalizado propagado pelos princípios neoliberais impostos ao povo brasileiro de maneira reacionária.

Sobre a práxis e sua relevância política

Teoria e prática possuem um relacionamento proativo e paradoxal, sendo elementos da ação do ser humano sobre o mundo, em tensão mútua, o que engendra uma movimentação ativa de superação. A palavra práxis sumariza este relacionamento, empregada desde a Grécia Antiga, porém, é necessário saber que o seu conceito não possui a mesma configuração na contemporaneidade. Ao invés de utilizar a palavra práxis enquanto prática, como frequentemente denominamos nos dias de hoje, Aristóteles empregava-a em contraposição à *poiesis*, considerada uma atividade benéfica e promotora de grandes ideias. Os gregos rechaçavam a *prática*, por enaltecem a contemplação da mente, contrapondo a atividade prática instrumental vista por muitos deles como indecorosa, praticada, de modo particular, pelos escravos.

Platão indicou a conjunção entre teoria e prática, onde a teoria precisa ser prática, o pensamento e ação precisam continuar em conjunção, e o ambiente dessa união encontra-se na política. Ela, a política, representa a única prática proeminente, contanto que esteja imbuída da teoria. Neste relacionamento torna-se patente a predominância da prática teórica. Em contrapartida, Aristóteles não corrobora que a atividade política seja assentada sobre premissas meramente determinadas pela teoria, uma vez que a conjuntura de sua época o conduz ao impedimento da conjunção entre teoria e prática. Na concepção de Aristóteles, a práxis política configura-se como uma arte de administrar as questões sociais na prática, ou seja, é a *tekne*, o técnico é o ser humano que entende como produzir as coisas de forma a conquistar as metas de maneira proposital.

A reflexão de Giordano Bruno, no período renascentista, expressa a atividade contemplativa enquanto personificação de grande importância, porém a atividade prática começa a ser postulada enquanto percurso indispensável para tornar mais fácil esta atividade contemplativa. No século

XVIII, amplifica-se a utilidade da atividade humana; Bacon corrobora que o ser humano intensifica suas forças por meio de um conhecimento que se alimenta dos fenômenos experienciados; Descartes preconiza que o saber transforma o ser humano em proprietário da natureza. Em uníssono os intelectuais mais conservadores afirmam que a dominação humana sobre a natureza acontece por meio do trabalho e dos procedimentos técnicos.

Ricardo e Smith preconizam, na economia clássica, a práxis materialista de produção, sendo esta mesma produção não somente a ferramenta de dominação dos seres humanos sobre a natureza, por que não dizer sobre sua natureza individual. Produção e história constituem uma conjunção indissociável. A atividade humana é o manancial de toda economia e serventia monetária. Um momento determinante para a compreensão de práxis, enquanto conjunto primordial de ser humano nos princípios filosóficos idealistas da Alemanha. Hegel reitera que o trabalho possui a capacidade de aumentar a consciência do operário até a consciência de sua emancipação, por meio de um desenvolvimento teórico e prático de embate contra todas as formas exploração do ser humano, quando ao final o oprimido torna-se consciente de sua ignorância intelectual, e, por seu turno, de sua autonomia.

Feuerbach compreende a práxis enquanto ação teórica ou prática que fomenta determinada correspondência entre sujeito e objeto em entendimento duplo: subjetivo, correspondente à religião, e objetivo, correspondente ao verdadeiro conhecimento. A teoria configura-se como exercício objetivo, a percepção teórica contrapõe-se ao religioso e sua natureza é antropológica. A categoria práxis, no pensamento de Marx, torna-se fundamental e sob o prisma desta é que se necessitam analisar criticamente as problemáticas do saber humano, do desenvolvimento histórico do meio social e da própria conjuntura política. A compreensão oferecida pelos princípios marxistas à práxis concentra-se em um trabalho humano que concebe elementos ou reformas na conjuntura social. Na concepção gramsciana, a corrente marxista configura-se como a filosofia da práxis.

Na Tese II sobre Feuerbach, Marx sumariza sua colaboração na discussão a respeito do reflexão e interpretação do mundo real, atuando sobre o mesmo, tendo em mente a sua transformação genuína. Fazendo alusão à Filosofia enquanto área da teoria declara que os pensadores se abalizaram a compreender a realidade, ao invés de realizar sobre ela as transformações necessárias. Contrapondo a circunscrição da filosofia de assentir e explicar a realidade, Marx concorda que a filosofia é ação, que promove a transformação, em um relacionamento dialético no qual a percepção sobre o mundo real possui significado e regressa ao mesmo para modificá-lo.

A concepção dialética compreende o encadeamento teoria e prática enquanto indivisível, uma relação mútua de potencialidades e inquietações, a presença de uma ou outra submete-se ao relacionamento bilateral entre ambas. Transcorrem desta concepção a importância de associar esse encadeamento com conjunturas de interpretação de ampla magnitude. Toda prática encontra-se introduzida em uma conjuntura maior da história do homem, edifica um novo contexto, possui um significado social e histórico. A Filosofia da Práxis representa, na concepção gramsciana, um planejamento funcional de estruturação de uma conjuntura moderna.

A práxis representa, por conseguinte, uma concepção substancial à compreensão dialética do meio social e dos valores culturais nele transmitidos. Enquanto decurso de relação entre a inteligência e a habilidade do ser humano, por um lado, e, por outro, das particularidades dos elementos. Assim sendo, é o relacionamento entre a consciência do ser humano e a matéria orgânica, no qual os elementos não são compreendidos enquanto ampliações simplórias das estruturas genéticas do ser humano, e sim enquanto unidades, que permanece existindo exterior e altivamente do querer humano, e que podem integrar os relacionamentos em sociedade, estabelecidas pelo saber humano sobre suas particularidades singulares.

A filosofia moderna acarretou significativas colaborações à designação da práxis como emancipação, principalmente ao pensamento crítico sobre a ética e política. Iremos analisar o entendimento contemporâneo de práxis política dos educadores com base no marxismo,

principalmente por meio da disposição sistemática realizada por Vazquez (1997), em sua *Filosofia da Práxis*. Marx assevera que os seres humanos são sujeitos do processo histórico. O contexto objetivo é, dessa forma, concebido por seres humanos que, no mundo capitalista, encontram-se imperiosamente subdivididos em classes, subdivisão essa que conserva a condição de alienação. Assim sendo, superar a alienação demanda o entendimento da movimentação dialética da sistematização da conjuntura real, o entendimento de cada sujeito enquanto partícipe de uma classe e, superando da divisão de classes.

Com base na percepção marxista, a práxis representa uma categoria verossímil da estrutura dialética, ou seja, um movimento subjetivo que, externado, efetua-se enquanto elemento, ganhando concretude. Ao resumir no conceito o ser e seus axiomas históricos, tal movimento torna possível o entendimento da realidade que, com efeito, é antagônica. Esse entendimento oportuniza a reflexão crítica sobre as forças ideológicas onipresentes e, com isso, a práxis transforma-se em ação prática de emancipação do ser humano, possibilitando-lhe a efetivação de sua história. De acordo com Marx, a dinâmica dialética da história tem um alicerce materialista, onde se destacam os verdadeiros interesses dos seres humanos, promovendo a consciência.

Entende-se a práxis enquanto atividade humana, concreta, factual e revolucionária. A práxis preambular encontra-se no trabalho humano, os produtos materiais, que torna compreensível a práxis social e o desenvolvimento histórico enquanto autoprodução do ser humano por si mesmo. O trabalho humano representa a tentativa de objetivar a subjetividade. Uma vez que o sujeito não identifica a subjetividade humana presente em cada elemento, encontra-se mergulhado em profunda alienação. Por meio da práxis o ser humano promove sua humanização. A objetivação só acontece mediante a práxis. O trabalho humano representa a práxis elementar. Por meio dela o ser humano se faz presente enquanto ser social, ao mesmo tempo em que torna-se maior enquanto ser consciente acerca da sua natureza e cultura singulares. Por um lado, a produção possui uma relevância econômica relacionada à produção de elementos convenientes

que atendam aos interesses humanos, e, por outro, uma relevância filosófica relacionada a autoconstituição do ser humano.

Segundo Vazquez (1997), a práxis permanece sendo entendida enquanto atividade onde um ser humano dinâmico transforma a matéria-prima: objetos naturais, resultados de uma práxis precedente ou o próprio homem. Em seu cerne fulcral, a práxis é a efetivação dialética entre teoria e prática que oportuniza a emancipação humana. Os tipos da práxis irão depender da matéria-prima. No entanto, dois tipos possuem maior destaque: a práxis produtiva e a práxis política. A primeira é a práxis essencial ao planejamento das bases de uma organização econômica, que oferece sustentação e estabelece os outros tipos de práxis; e a segunda é onde a conjunção teoria e prática demanda um nível elevado de estruturação, pois sua matéria-prima são as classes sociais em incompatibilidade de interesses e em contínuo embate.

Tendo em vista que a práxis política venha a ser devidamente cônica, desenvolvida, compenetrada e operativa, tem necessidade da presença de um grupo partidário, onde serão construídos os procedimentos estratégicos e as formas de combate. Considera-se a prática política enquanto ação efetiva que modifica o elemento, as classes ou agrupamentos sociais, a sociedade e os relacionamentos pautados na economia, política e princípios ideológicos. Na conjunção teoria e ação prática verossímil, a práxis política procura influenciar os fundamentos econômicos e sociais onde se estabelece o domínio material e espiritual da classe hegemônica.

Encaminhando esse esforço reflexivo para o ambiente educacional, o dever da práxis educativa é lidar com determinados princípios morais objetivos da realidade material dos seres humanos, pois a mesma se efetua sob as limitações que subsistiam antes da prática educativa e que a implementaram desse modo. O trabalho educativo se baseia em percepções vinculadas a objetivos, cujo elemento são seres humanos concretos, convivendo em sociedade e que possuem como meta uma mudança verdadeira e objetiva do âmbito.

Os objetivos do processo educacional estão precisamente relacionados ao meio social que se procura entender e, essas metas não são

especulativas e/ou imparciais, porém tangíveis e assinaladas pela sua época. São finalidades sociais, e apontam que a perspectiva da educação escolar tornar-se uma ferramenta de modernização da vida em sociedade encontra-se na possibilidade de consumir a relação entre saber produzido e pensamento comum, teoria e prática. O instrumento que o professor possui é um agrupamento de estudantes, de múltiplas classes sociais, que carregam consigo princípios morais e convicções de sua classe originária. O professor retira e reenvia os estudantes à práxis social e, a atividade do trabalho docente é reconduzir à sociedade da qual são oriundos esses estudantes, seres humanos concretos.

A natureza de pujança política da práxis encontra sua realização por meio da modernização e da perspicácia de princípios no âmbito social. O ser humano é sujeito e elemento dessa práxis, agindo sobre si mesmo por meio dela e, dessa forma, concede ao mundo real um atributo a todo momento autêntico. É da responsabilidade do professor, conseqüentemente, sistematizar pelos caminhos educativos, a modernização da convivência em sociedade. A pujança da práxis educativa é social, pois em seu domínio está a oportunidade de transformação e/ou manutenção dos relacionamentos econômicos, políticos e sociais; e, os elementos desta práxis encontram-se nos agrupamentos que irão constituir a sociedade vindoura.

A instituição escolar não representa a origem da disseminação das desigualdades, mas, efetivamente, a base de uma organização econômica que determina a circunstância de classe e que torna burocrática, além disso, a pedagogia, impondo sobre ela a segmentação, assegurando a hegemonia. Ao abordar o contrassenso entre práxis reiterativa e práxis criadora, Vasquez mostra que a burocracia presente nas relações educativas se encontra compromissada com as origens de classe que penetram as comunidades sociais, nas quais os princípios capitalistas, que monopolizam o estado, tornam burocráticas não somente os valores culturais, porém, igualmente a política, a economia e os modos de relação em sociedade.

Considerações Finais

Mesmo havendo um profundo e contínuo interesse sobre assuntos políticos no âmbito escolar, a relação entre política e as teorias da educação permanece sendo desvalorizada. Naturalmente existe uma considerável tradição intelectual de pensar sobre educação e política de forma conjunta, iniciando com Platão e continuando à luz das reflexões de pensadores como Rousseau e Dewey, até chegar à contemporaneidade. Esta tradição possui uma ampla diversidade, porém uma particularidade que aparece com frequência em muitas obras de grande relevância escritas até os dias de hoje é que a educação é pensada como parte de projetos políticos em grande escala, amiúde utópico, de compreensão mais satisfatória das comunidades sociais.

A formação política destinada aos professores em sua formação inicial, embora se constituísse de maneira a proporcionar fundamentos elementares para que os docentes pudessem compreender que o meio escolar expressa as decisões de ordem política e econômica de sua realidade, mesmo assim não seria suficiente. Assinalada pelo comprometimento político, a atividade educativa passa imperiosamente por uma construção individual que é única em cada professor.

Compreendemos a formação docente fundamentada no comprometimento político como imprescindível na formulação e desenvolvimento de um processo educativo coerente e satisfatório para todos os sujeitos. No momento em que evidenciamos esse processo educativo, tomamos novamente a premissa da qualidade, que continua sem alcançar sua primazia, apesar de se apresentar incessantemente através dos veículos de comunicação em massa, na manifestação discursiva do poder público, pois a educação pública brasileira permanece sem uma centralização adequada.

Em face da abundância de problemas sociais, políticos e econômicos que permeia o sistema educacional do Brasil, destacamos o profissional que trabalha neste ambiente, o professor, cuja formação de sua identidade docente tem encontrado alicerce, ultimamente, em um discurso

onde o mesmo assume a contragosto a responsabilidade pelas circunstâncias que atravessam a organização da escola enquanto instituição social.

Desta forma, buscamos descrever o contexto histórico da formação política do professor, no qual a composição e desenvolvimento dessa formação não ocorre em um ambiente interno ou externo, mas no campo de interação entre eles. Compreendemos que a formação política dos professores precisa ser evidenciada e melhorada continuamente no instante em que o que se objetiva é aproximar e tornar mais forte os laços da ação educativa com as demandas da população.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 1961. p. 567.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Da educação fundamental ao fundamento da educação*. 1980.
- CUNHA, Luis Rodrigues. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 1975.
- GIROUX, Henri; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio, SILVA, Tadeu. (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 1985.
- LUDWIG, Antônio Carlos. *Conservadorismo e progressismo na formação docente*. 2000.
- MARTINS, Maria Anita Viviani. O professor como agente político. São Paulo, Loyola, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: Neoliberalismo, Ética e Escola Pública. In: *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995. Cap. 9, p. 253-270.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Data de registro: 03/04/2020

Data de aceite: 20/10/2021



O conhecimento em essência e a linguagem como referênciã: uma discussão sobre as bases filosóficas da educação

Valdomiro Pinheiro Teixeira Junior *

Resumo: Trata-se de uma discussão teórica a respeito de bases filosóficas da educação, as filosofias realista e idealista, que vêm se desenvolvendo no decorrer da história e apresentam alguns pontos em comum, dentre os quais destaco dois: o essencialismo e o referencialismo. A primeira relacionada ao conhecimento; a segunda, à linguagem. Apresento e discuto esses pontos, a partir das compreensões sobre conhecimento e linguagem dessas filosofias. E, então, apresento a filosofia da linguagem que se desenvolve, principalmente, no fim do século XIX, como uma contraposição a essas concepções. Desse modo, discorro sobre o realismo e o idealismo, suas consequentes compreensões sobre como é adquirido o conhecimento e o lugar da linguagem em cada um destes fundamentos, e como esta passa a ser entendida com a virada linguística.

Palavras-chave: Essência; Referência; Bases Filosóficas; Educação; Linguagem

* Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará, Brasil (2016). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil. E-mail: valdomiro@unifesspa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3200167526181886>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1425-0049>.

Knowledge in essence and language as a reference: a discussion on the philosophical bases of education

Abstract: It is a theoretical discussion about the philosophical bases of education, the realistic and idealistic philosophies, which have been developed throughout history and have some points in common, among which we highlight two: essentialism and referentialism. The first related to knowledge and the second to language. We seek to present and discuss these points, presenting the understandings about knowledge and language of these philosophies. And then, we present the philosophy of language that developed, mainly, at the end of the 19th century, as a counterpoint to these conceptions. In this way, we discuss realism and idealism, and their consequent understandings about how knowledge is acquired, and the place of language in each of these fundamentals, and how it comes to be understood with the linguistic turn.

Key-words: Essence; Reference; Philosophical Bases; Education; Language

La connaissance par essence et le langage comme référence : une discussion sur les bases philosophiques de l'éducation

Résumé: Il s'agit d'une discussion théorique sur les bases philosophiques de l'éducation, les philosophies réalistes et idéalistes, qui ont été développées à travers l'histoire et qui ont quelques points en commun, parmi lesquels nous en soulignons deux : l'essentialisme et le référentialisme. Le premier concernait la connaissance et le second au langage. Nous cherchons à présenter et à discuter ces points, en présentant des compréhensions sur la connaissance et le langage de ces philosophies. Et puis, nous présentons la philosophie du langage qui se développe, principalement, à la fin du XIXe siècle, en contraste avec ces conceptions. De cette façon, nous discutons du réalisme et de l'idéalisme, et de leurs compréhensions qui en découlent sur la façon dont les connaissances sont acquises, et la place du langage dans chacun de ces principes fondamentaux, et comment il devient compréhensible avec le tournant linguistique.

Mots-clés: Essence ; Référence ; Bases Philosophiques ; Éducation; Langage

Introdução

A filosofia se inicia quando se passa a pensar sobre a vida. Os filósofos antigos, como os pré-socráticos, começaram a perguntar o porquê das coisas, e a partir daí começou-se a formular as respostas. Inicia-se também as indagações sobre a realidade o conhecimento e sobre o modo de vida que se tem a partir de tal compreensão. A resposta ou a discussão que se fazia a partir desta pergunta fundamentou não só a ciência, mas o modo de viver humano e conseqüentemente a educação.

Dummet (1993), em sua análise sobre as origens da filosofia analítica, compreende a história da filosofia em três grandes períodos. A primeira vai do século VII a.C. até o século XIV d.C., compreendendo a idade antiga e a idade média. Esse período foi dominado pelo realismo. O segundo grande período vai do século XIV ao fim do século XIX, período que compreende, em grande parte a Idade Moderna, quando se desenvolveu o idealismo. O terceiro período vai do fim do século XIX até os tempos atuais, tendo sua maior efervescência no início do século XX, quando se rompe com a filosofia moderna, e a linguagem passa a ser estudada mais profundamente. No entanto, esta classificação pode não ser tão bem aceita com esse caráter cronológico, devido às características tanto do realismo quanto do idealismo, ou mesmo aos estudos sobre o papel da linguagem na filosofia aparecerem em outros momentos da história, mas para facilitar a discussão seguimos a classificação de Dummet.

No realismo¹, o objeto predomina em relação ao sujeito, e as percepções que temos dos objetos são reais, ou seja, correspondem de fato às características presentes nesses objetos. No idealismo, o sujeito predomina em relação ao objeto, e o importante é a percepção da realidade, produzida pelas nossas ideias.

Na Grécia antiga, houve o desenvolvimento do realismo, principalmente com Platão e Aristóteles, que se mantém por quase toda a Antiguidade e Idade média. Na Idade Moderna, surge o idealismo com

¹ Seguimos Gottschalk (2002) para as definições de realismo, idealismo, platonismo e empirismo que seguem no texto.

Descartes, que se desenvolve com Kant e Hegel. Na Idade Moderna o realismo é remodelado por Locke, chamado agora de empirismo. E entendo que a filosofia se desenvolveu perguntando e teorizando sobre diversas questões, e tal desenvolvimento esteve sempre atrelado ao modo de se pensar a educação. Em uma perspectiva wittgensteiniana, que desenvolverei mais à frente, compreendo que tanto o realismo como o idealismo trazem as concepções essencialista e referencial, pois consideram que o conhecimento é extralinguístico, presente em um mundo ideal platônico, mental ou empírico, e que a linguagem teria apenas a função de referência de tal conhecimento. De acordo com Silveira, Teixeira Jr e Silva (2018):

A filosofia essencialista está ligada ao conhecimento e o referencialismo à linguagem. Uma concepção essencialista do conhecimento é aquela que se refere à crença em uma suposta essência por trás dos conceitos, um significado essencial que perpassaria o uso das nossas palavras em diferentes contextos, como se houvesse uma referência última fora da linguagem. A concepção referencial da linguagem considera que a linguagem teria exclusivamente a função de se referir a algo extralinguístico desconsiderando todas as outras funções da linguagem. (SILVEIRA; TEIXEIRA JR; SILVA, 2018, p. 163)

Nos séculos XIX e XX, há um florescimento de novas ciências, como a psicologia e a sociologia e o desenvolvimento de teorias educacionais em formas mais sistemáticas, que se apoiam em desenvolvimentos filosóficos realistas e idealistas. A educação do século XX se pautou em diversas teorias, com destaque para Dewey, Skinner, Piaget e Vygotsky. O Brasil seguiu essas tendências, que vinham da Europa e dos EUA.

No final do século XIX, surgiu um movimento filosófico conhecido como *virada linguística* que realizou uma revolução copernicana quanto ao conhecimento, pois passou a enfatizar a linguagem em suas análises

filosóficas. Wittgenstein é considerado um dos expoentes da virada linguística, assim como é o autor que melhor se interpôs às concepções essencialista e referencial, questionando não apenas tais concepções, mas o próprio fazer filosófico, que ele é tido como uma atividade. Portanto, a partir da virada linguística, começa um movimento de mudança da percepção sobre como se dá o conhecimento, que retira a linguagem de uma função apenas referencial e passa a não buscar os fundamentos últimos do conhecimento, mas é importante destacar que essa mudança não abrangeu toda a filosofia (assim como o realismo não deixou de existir após o desenvolvimento do idealismo) e inicialmente ficou restrito à Áustria (círculo de Viena), Cambridge e Oxford, na Inglaterra, e foi se desenvolvendo e ocupando cada vez mais espaços, algo que se mantém até os dias atuais.

Quando se trata de educação, é imprescindível se perguntar sobre os fundamentos e a natureza dessa forma de conhecimento, para compreender como ela se dá, para que então possamos pensar sobre possibilidades (ou não) e/ou finalidades do ensino. A depender de determinadas concepções filosóficas e epistemológicas, pode-se encaminhar o ensino para determinados sentidos. Caso se siga o platonismo, pensar-se-á que tal conhecimento está fora da realidade empírica, em algum mundo suprassensível e, caso se apoie no empirismo, haverá o entendimento que o conhecimento seria um resultado das experiências com a realidade (GOTTSCALK, 2002). Indo em outro sentido, ao seguir princípios idealistas ou racionalistas, a matemática já seria produto de nossa razão. Thom (1973, p. 204, tradução do autor) entende que “Na verdade, quer se queira quer não, toda pedagogia matemática, mesmo que com pouca coerência, repousa sobre uma filosofia da matemática”.

Por isso considero de fundamental importância a discussão sobre os fundamentos filosóficos da educação e, assim, apresento neste texto as concepções tradicionais filosóficas que compreendo estarem presentes nas discussões sobre a educação, ou seja, trarei uma caracterização mais profunda do realismo e idealismo como exemplos de posicionamento filosóficos relacionados às concepções essencialista e referencial e a

filosofia da linguagem como uma contraposição a essas concepções. Desse modo, discorro sobre o realismo e o idealismo, suas consequentes compreensões sobre como é adquirido o conhecimento, o lugar da linguagem em cada um destes fundamentos e como esta passa a ser entendida com a virada linguística.

Realismo

Seguindo a classificação de Dummet (1993), o que marca o primeiro período, o realismo, é a preocupação fundamentalmente com a ontologia, pois se perguntava sobre o ser, o existir e a realidade em si. Desse modo, desejava-se saber o que é a verdade, a existência, o bem, o belo, o conhecimento, o triângulo, o número 1 etc., tomando essas questões como realidades em si, por isso é conhecido como realismo.

O realismo tem como principal pensador o filósofo grego Platão. Considero-o realista na medida em que suas ideias tinham uma existência própria em outra realidade, denominada por ele de mundo das ideias, que estaria fora de nossa realidade conhecida, esta que para ele era apenas a aparência daquele mundo ideal e perfeito. Platão considerava que os objetos tinham uma forma divina de existência e o que havia em nossa realidade eram apenas sombras desse mundo ideal ou celestial, onde estariam as primeiras ideias do conhecimento, e no nosso mundo estavam apenas as cópias desse mundo ideal, e nós, humanos, precisaríamos descobri-las. Neste mundo em que vivemos, o sensível, precisaríamos através da dialética chegar ao conhecimento do mundo das ideias, ao inteligível. Para Platão, havia nos seres humanos um potencial natural, pois nossa alma já teria habitado esse mundo ideal antes de vir habitar no corpo terrestre. Para isso, nós precisaríamos ser levados a nos aproximar do conhecimento de fato, ou seja, recordar o que já sabíamos.

É o que se vê no diálogo Mênon, no qual Platão conta que o filósofo Sócrates ensina a um escravo, que nunca havia tido aulas de geometria, e mostra, por meio de perguntas — método conhecido como Maiêutica

Socrática — que o escravo consegue por conta própria deduzir o Teorema de Pitágoras; assim, Sócrates mostra que o escravo já sabia geometria, mesmo sem nunca tê-la visto (GOTTSCHALK, 2007). Pois, mesmo que as noções matemáticas não sejam ideias puras, elas refletem as ideias do mundo inteligível. Dessa forma, quem fosse lidar com o conhecimento deveria fazer uso do raciocínio, e não dos sentidos.

De acordo com Meneghetti (2004), no platonismo a matemática encontra-se no mundo das ideias, num lugar inferior à dialética, sendo uma espécie de introdução a esta última, e o conhecimento que se poderia ter do ser e do mundo das ideias pela dialética é diferente do que se poderia ter pela matemática, porque, enquanto na matemática a alma se serve dos originais do mundo sensível, que necessita de hipóteses para concluir o que quer que seja, a dialética, contrariamente, leva ao bem, a um princípio não-hipotético, sem auxílio das “sombras” do mundo sensível, como no caso da matemática.

Meneghetti (2004) nos mostra que, no entanto, apesar de as noções matemáticas não constituírem ideias puras, elas as refletem e possuem seus protótipos no domínio das realidades eternas e, assim, é necessário, a quem faz uso da matemática, a obrigação de usar o raciocínio, e não os sentidos. Dessa forma, o primitivo conhecimento matemático empírico dos egípcios e babilônios é transformado na ciência matemática grega, dedutiva, sistemática, baseada em definições e axiomas (MENEGETTI, 2004).

Para Platão esse mundo ideal é um “mundo” fora da linguagem, que oferece os padrões, onde está a origem, a essência e o fundamento de todo conhecimento, e nossa linguagem seria apenas uma forma de representar (referência) esse mundo ideal. A linguagem, para Platão, deve descrever adequadamente a correspondência entre quem conhece e o que se é conhecido, mas ela não serviria para o próprio ato de conhecer, pois o real só pode ser conhecido em si mesmo, usando apenas o ato de pensar, sem a necessidade da linguagem. Assim, a linguagem para Platão

é reduzida a puro instrumento, e o conhecimento do real se faz independentemente dela. O puro pensar, a contemplação das Ideias, é para Platão um diálogo sem palavras, da alma consigo mesma [...]. A linguagem não é, pois, constitutiva da experiência humana do real, mas é um instrumento posterior, tendo uma função designativa: designar com sons o intelectualmente percebido sem ela. Sua tese fundamental é a distinção radical entre pensamento e linguagem, sendo esta reduzida à expressão secundária ou a um instrumento (organon) do pensamento. A palavra é reduzida a puro sinal, cujo ser se esgota em sua função designativa. (OLIVEIRA, 2001, p. 22)

O realismo platônico está presente no movimento logicista² que surgiu no fim do século XIX. No logicismo, o mundo ideal não seria mais aquele celestial apontado por Platão, mas passa a ser de outro tipo. Para Gottlob Frege, é a lógica. Frege defende que há uma ligação interna, de sentido, entre a lógica e a matemática, e que, assim, a linguagem e a matemática possuem formas lógicas comuns (essência), como uma espécie de isomorfismo. No logicismo, a lógica é o mundo ideal onde há o fundamento para todas as coisas. Pela lógica, sabe-se que não tem como $2 + 2$ não ser 4. Imaguire (2006, p. 122) declara que, para Frege, as entidades matemáticas seriam objetos abstratos independentes do pensamento humano. Tal afirmação, de acordo com Imaguire (2006), pode ser considerada um “platonismo matemático” e declara que o próprio Frege coadunou sua tese matemática com uma postura metafísica platonista. Frege, e podemos acrescentar até mesmo Russell e Peano, acreditavam em um mundo matemático objetivo que existia por si mesmo, com entes e relações que precisavam ser descobertos, e não inventados, ou seja, podemos dizer que eram platônicos.

O programa logicista, iniciado por Frege e desenvolvido por Bertrand Russell, Alfred Whitehead e, de certa forma, por Ludwig

² O logicismo é uma das três correntes filosóficas, juntamente com o intuicionismo e o formalismo, que buscaram discutir os fundamentos da matemática no fim do século XIX.

Wittgenstein e outros, foi um fracasso, por não conseguir mostrar que a matemática clássica se fundamentava na lógica por meio de provas consistentes. No entanto, é comum que os matemáticos adotem o platonismo. Frápolli (1996), por exemplo, entende que a necessidade com que os fatos se impõem ao intelecto não permite outra opção que não se deixar levar por essa necessidade tão clara. A discussão sobre onde estaria esse mundo ideal é ampla, mas o fato fundamental, para quem o defende, é que ele continua a existir.

Entendo que Frege aponta para uma nova percepção a respeito da linguagem, sendo considerado um dos precursores da filosofia da linguagem. Frege realiza uma separação entre sentido e referência, ou seja, uma proposição pode ter sentido sem a sua exata referência. O sentido é compreendido como independente do sujeito, mas é considerado, por Frege, como algo ideal, e apesar de refutar qualquer explicação psicologista, subjetiva ou mental e de buscar realizar sua análise a partir da linguagem, e não de intuições, mantém a noção da linguagem como expressão de uma lógica que é o fundamento das coisas. Frege se manteve preso a uma ideia representativa da linguagem, onde esta, em sua forma cotidiana e na sua função comunicativa, representaria uma linguagem ideal, e não buscou, nessa própria linguagem prática e utilizada, as origens do conhecimento, tomando-a apenas como lugar para ser realizada a análise lógica.

O realismo, ainda na Grécia antiga, continuou com Aristóteles. Este pretendeu desfazer a dualidade, que Platão havia realizado, entre o mundo sensível e o mundo das ideias, unindo os dois mundos em um só, que ele chamou de substância. Para Aristóteles, o passo inicial era a realidade empírica, de onde se fazem abstrações levando em consideração características comuns dos objetos. Então, tais objetos são agrupados em grupos de equivalência e por fim chega-se a um conceito abstrato, onde estão todas as determinações em que o objeto está de acordo, a essência. Os objetos próprios do intelecto nascem no sensível, mas se separam por meio da abstração e são as essências universais das coisas. Para muitos, Aristóteles é considerado um empirista, pois ele avança no sentido da ação do sujeito sobre o objeto, mas ainda pode ser considerado um realista, pois

entende que o objeto em si é uma realidade, ou como diz Machado (2004), Aristóteles também é realista, pois aceita a concepção realista de verdade matemática, assim como Platão. Por exemplo, os números seriam entidades abstratas com existência própria, independentes do pensamento, que só podem ser alcançados por meio da abstração, que seria o método para a construção dos conhecimentos.

De acordo com Silva (2007), tanto Aristóteles como Platão comungam da ideia de que a matemática existe independentemente da ação do sujeito — o que os une na concepção realista —, mas discordam de qual deve ser a atitude do sujeito para descobrir as verdades matemáticas. Enquanto Platão considerava que os objetos da matemática existiam em um mundo não humano, Aristóteles compreendia que tais objetos estão neste mundo, acessíveis pelos sentidos. Silva (2007) nos alerta, no entanto, que para Aristóteles não se deve confiar plenamente nos sentidos, o que o afasta de uma concepção empirista mais radical, não deixando o homem como apenas um descobridor, como acreditava Platão, mas também como um construtor do mundo matemático.

Idealismo

O segundo período, de acordo com Dummet (1993), é a filosofia idealista, que iniciou no século XVII, quando inicia a epistemologia, pois não se pergunta mais sobre a realidade em si, mas sobre o conhecimento de tal realidade. Essa foi a virada epistemológica, que passou a compreender a filosofia como epistemologia, e assim se tornaram praticamente sinônimos. Antes se pensava que a obtenção do conhecimento era algo plenamente possível, precisando apenas se utilizar do método adequado, mas tal perspectiva muda na filosofia moderna, onde o sujeito de conhecimento é colocado no centro, e se questiona se este pode de fato conhecer tudo, e, se pode, quais as condições para que tal conhecimento se efetue (MORENO, 2014). Nesse momento, passou-se a estudar o conhecimento, sua natureza e repercussões, e daí enfatizou-se na mente, na consciência ou na

subjetividade como centro de análise sobre as possibilidades do conhecimento, gerando as filosofias apontadas pelo idealismo, empirismo e seus consequentes desenvolvimentos.

Não se pensa mais em um mundo divino, do qual este nosso seria apenas uma sombra, mas se passa a entender que a possibilidade de conhecimento está na mente. Essa concepção compreende o “mundo” fora da linguagem como sendo o mental. Para a concepção idealista, as entidades abstratas nascem do pensar, possuindo um tipo de realidade, embora não tenham existência independente, como para Platão (GOTTSCHALK, 2002). É necessário compreender que as ideias que fundamentaram o idealismo, inaugurado por René Descartes, não modificaram a visão sobre o conhecimento do dia para a noite, mas se colocaram dentro de um desenvolvimento no qual se pode dizer que nos encontramos até hoje.

Meneghetti (2003) nos informa que, a partir da certeza “Penso, logo existo”, Descartes construiu toda sua filosofia, tomando como regra geral que somente o que pode ser concebido claramente é verdadeiro. Ele refutou a experiência como fonte de conhecimento e buscou fundamentar a ciência em princípios lógicos e racionais. Descartes provocou uma “virada cartesiana”, mudando a ordem realista grega, com a nova ideia de um sujeito que se relaciona com o objeto, dominando-o, e não sendo dominado por ele. O cartesianismo fundamentou as ideias de separação entre alma e corpo, criando os métodos de análise e síntese, dedução e indução, de experiência e observação e a noção de razão baseada na autoconsciência do indivíduo, que fundamenta toda a idade moderna até os nossos tempos.

Compreendo que a ideia de uma racionalidade subjetiva permeia os trabalhos de Kant (2011), Georg Hegel³ e Edmund Husserl⁴ e muitos outros filósofos que surgiram após Descartes. E é este escopo filosófico idealista que baseia grande parte da educação nos séculos seguintes, a partir do modo como se compreende que se dá o conhecimento, antes percebido como algo metafísico exterior ao nosso mundo que precisava ser descoberto, agora compreendido como uma possibilidade que está na própria mente do sujeito.

³ Fenomenologia do Espírito (1807).

⁴ Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica (1913).

Muda-se a ideia de que se deve pensar sobre o conteúdo filosófico, mas que se deve investigar sobre o sujeito. O sujeito passa a ser o centro da discussão filosófica. Descartes mudou o foco do “ser” para o sujeito, e a partir de então a compreensão passa a ser entendida como responsabilidade do sujeito e de sua consciência, e então os filósofos que o seguiram, criticando ou não alguns pontos seus, aproximam-se de sua linha de pensamento: a possibilidade de conhecimento encontra-se na consciência. Da existência passamos à consciência. A possibilidade de conhecimento passa a ser compreendida como algo dentro da existência, e não fora dela, sendo direcionado para a consciência.

Para Descartes (1996), as ideias surgem a partir de uma intuição intelectual e são trabalhadas pelo processo dedutivo/indutivo, sendo possível pela intuição aprender os conceitos básicos e, por dedução/indução, fazer as generalizações e relações entre os conceitos. Dessa maneira, para se conhecer algo novo é necessário analisar as partes de tal conhecimento, para estabelecer relações.

De acordo com Meneghetti (2004), a filosofia cartesiana proporcionou à matemática um alto poder de generalização, que ocorreu, principalmente, na álgebra simbólica e nas interpretações geométricas da álgebra. A álgebra formal, que vinha progredindo desde a renascença, tem seu ponto culminante em sua obra *La géométrie*, que marca o início da matemática moderna, visto que favoreceu o advento de novas criações, entre elas, o próprio cálculo infinitesimal (MENEGETTI, 2004). Para o idealismo, a racionalidade humana seria matematizada ou elas — a mente e a matemática — estariam interconectadas de alguma forma, em uma espécie de isomorfismo.

Paralelamente ao idealismo que vinha se desenvolvendo na Europa continental a partir de Descartes, surge na Inglaterra uma filosofia original, chamada de empirismo, fundamentada principalmente em John Locke (1999), Francis Bacon⁵ e David Hume⁶, onde se retira a possibilidade do conhecimento da consciência e passa para a experiência sensível.

⁵ Novum Organom (1620).

⁶ Tratado da natureza humana (1739).

Compreendo que para o empirismo o conhecimento se dá a partir da experiência sensorial com o mundo exterior, estando aí a possibilidade de se obter o conhecimento, e, por isso, tal é por vezes compreendido como uma espécie de realismo, mas ao não colocar o foco no conteúdo, nem no sujeito, mas na experiência — na ação sobre o objeto e em seus efeitos —, também pode ser compreendida como uma nova forma de pensar ou uma espécie de desenvolvimento do realismo, que traria também traços do idealismo, em alguns aspectos de sua concepção. No empirismo se diminui a preocupação com a questão metafísica e se aproxima do psicologismo, por meio da ênfase na experiência sensível. O introdutor dessa nova concepção foi Bacon, que viveu antes de Descartes. Ele se destaca pela introdução do método indutivo, que entende que, em uma análise para se obter o conhecimento pleno de algo, deve-se partir de fatos singulares para se generalizar, e assim une o conhecimento técnico ao especulativo.

Mas é Locke (1999) quem vai desenvolver a concepção empirista de modo mais pleno, compreendendo-a diferentemente de Descartes, que o conhecimento é fruto da experiência, e não de uma autoconsciência imanente. Para Locke (1999) a mente é uma tábula rasa, um papel em branco, algo vazio, sem qualquer ideia, que só pode ser preenchida pela experiência, que para ele era o fundamento de todo o nosso conhecimento e de onde ele deriva que só pode tirar da experiência o que se pode conhecer. Neste caso, a possibilidade de conhecimento estaria na experiência frente a uma realidade empírica.

Para Locke (1999) as ideias não são inatas, mas procedem da experiência, podendo ser uma sensação (percepção externa mediante os sentidos) ou uma reflexão (percepção interna de estados psíquicos). Deveria haver uma concordância entre essas ideias, então, se há tal concordância entre as ideias e a realidade, o conhecimento é de fato real. Percebe-se que Locke ainda mantém a questão mental, mas subjugava essa à experiência, por isso o empirismo parece trazer marcas do realismo (discussão sobre os objetos como conteúdos reais) e do idealismo (discussão sobre processos internos do sujeito).

No empirismo há uma relação muito clara da matemática com o mundo natural, e ela poderia ser aprendida por meio da experimentação, utilizando o método das ciências naturais. Assim como deve-se levar o aluno a ver os conceitos matemáticos na realidade ou como realidades, por exemplo, ao invés de mostrar uma soma com os algarismos, deve-se partir de objetos que substituam os valores, e, assim, vemos nessa concepção um esforço pelo uso do cotidiano, a partir de contextualizações. Deve-se dar sentido aos conceitos, o qual só pode ser tomado pela experiência, pela ação sobre o objeto que geraria sensações, percepções ou reflexões que criariam ideias na consciência, então vazia.

Também no empirismo a linguagem aparece em sua função referencial, pois ela se torna apenas a representação simbólica da realidade material e das experiências sensoriais. As palavras só têm significado quando se referem à realidade, e elas são tomadas apenas como meio entre tal realidade e a ideia, que só pode ser expressada pela linguagem, ou seja, assumindo assim uma função comunicativa. Seria a necessidade de entendimento que leva à criação dos símbolos linguísticos que possam comunicar as ideias, os pensamentos.

Diante desse embate entre o idealismo cartesiano e o empirismo, surge Kant, que tenta superar tanto um quanto o outro com seu idealismo transcendental. Ele provocou uma revolução na história da filosofia ao tentar suprimir o problema da relação entre sujeito e objeto. De acordo com Silva (2007), Kant distingue conhecimento *a priori* do conhecimento *a posteriori* e o conhecimento analítico do conhecimento sintético. O conhecimento é denominado por Kant de juízo e pode ser: 1) juízo *a priori*: antecede as experiências sensoriais com a realidade empírica; não dependendo dela, seria universal, necessário e atemporal, mas depende apenas da razão; 2) juízo *a posteriori*: está fundamentado na empiria e só pode ser considerado após a experiência sensorial. O juízo analítico é explicativo e o juízo sintético é o que acrescenta algo de novo ao que já existe.

Assim, o juízo analítico *a priori* é o que se sabe ser verdade por análise lógica, como se fosse algo evidente, como a frase “filhos possuem pais biológicos”, que é o que o idealismo defende. O juízo analítico *a*

posteriori é racionalmente impossível, pois não há como algo ser explicativo sobre algo que nem existe ainda. E o juízo sintético *a posteriori* é o conhecimento empírico em si, como já falado anteriormente. O juízo sintético *a priori* é a grande novidade da filosofia kantiana. Pode ser exemplificado pela frase “um segmento de reta é a distância mais curta entre dois pontos”, pois é um acréscimo a algo já existente que são pontos e retas, mas é um juízo que, de acordo com Kant, já existe. Seria o conhecimento matemático. Esse tipo de conhecimento ocorre quando o sujeito afirma a sua própria existência a partir dos referenciais de tempo e de espaço e sintetiza toda a realidade à sua própria consciência. Ainda é um tipo de idealismo, mas mais avançado do que o iniciado por Descartes.

A solução kantiana para a interpretação das necessidades analítica e sintética em nosso conhecimento é de que as necessidades analíticas são realizadas pelo pensamento, livre de qualquer conteúdo ou forma expressiva, e as necessidades sintéticas são realizadas pelo pensamento determinado por princípios *a priori* da percepção sensível (MORENO, 1996). A necessidade sintética é uma espécie de forma de produção de conhecimentos que independe da experiência, como se o pensamento fosse capaz de produzir novos conhecimentos, isto é, para Kant o pensamento é capaz de produzir conhecimentos matemáticos que independem da experiência, pois é transcendental e *a priori*. Kant (2011) descreve o processo de sua filosofia transcendental da seguinte maneira:

Na Estética transcendental, primeiramente iremos separar a sensibilidade, tirando tudo o que nela o entendimento pensa por seus conceitos, de modo que reste apenas a intuição empírica. Depois, ainda isolaremos tudo o que pertence à sensação, para restar somente a intuição pura e a simples forma dos fenômenos (o que a sensibilidade nos dá “*a priori*”). Dessa pesquisa resultará que existem duas formas puras da intuição sensível, como princípios do conhecimento “*a priori*”: o espaço e o tempo, de cuja avaliação ocupar-nos-emos agora. (KANT, 2011, p. 25)

De acordo com Gottschalk (2002), Kant acredita que os indivíduos apresentam capacidades que possibilitam a experiência e o próprio conhecimento, as quais seriam apriorísticas, que seriam as intuições, que permitiriam ligar duas coisas tão heterogêneas, de um lado os conceitos e do outro, a realidade. E a matemática pode servir como exemplo desta questão: como é possível termos em nossa razão a possibilidade do conhecimento matemático e como pode, ao mesmo tempo, este ser tão bem aplicável à realidade? Kant respondeu tal questão alegando que temos intuições puras relacionadas ao espaço e ao tempo pelas quais compreendemos e organizamos a experiência. Dessa forma, a matemática é a prova de que existe o conhecimento *a priori* e que este estaria em nosso intelecto, ou seja, no mental.

De acordo com Kant, a intuição pura temporal era o fundamento da intuição numérica. De acordo com Gottschalk (2002), na filosofia kantiana, nosso conhecimento dos números decorreria da capacidade do espírito de repetir seguidamente o ato de contar e que a “pura intuição” da contagem temporal é o ponto de partida para a matemática do número. “Os objetos matemáticos como os números e os conjuntos seriam, portanto, entidades abstratas nascidas do pensar” (GOTTSCHALK, 2002, p. 19). E então, no pensamento estaria a origem de toda a matemática, pois, a partir dos fundamentos da aritmética e da geometria, toda a matemática se desenvolveu, como, por exemplo, a álgebra.

A intuição espacial estaria ligada à geometria, mais particularmente à geometria euclidiana. Tal geometria permite compreender que há no ser humano uma intuição espacial, não como Platão acreditava, isto é, de que a geometria estaria em um mundo ideal, mas para Kant tal geometria se encontrava em uma intuição pura, inerente ao ser humano, que permite compreender o que é ponto, reta, círculo etc. Mas, pode-se dizer que tanto Platão quanto Kant acreditavam que a geometria euclidiana era um conhecimento *a priori*.

No entanto, no século XIX, surgiram as chamadas geometria não-euclidianas formuladas, a partir de mudanças em alguns axiomas de

Euclides, pelos matemáticos Carl Friedrich Gauss, Nikolai Lobachevsky, Bernhard Riemann e Giovanni Saccheri. Tais geometrias se mostraram logicamente consistentes — favorecendo até o desenvolvimento da teoria da relatividade de Albert Einstein, que se utilizou da geometria de Riemann —, e enfraqueceram a ideia de que a geometria euclidiana é *a priori*, levando à ideia de que esta não passou de uma abordagem particular que ganhou o mérito de universal, devido a sua aplicabilidade.

Posteriormente, Jean Piaget, baseado na filosofia kantiana (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984), utilizou a teoria dos conjuntos como uma descrição simbólica de estruturas mentais. A geometria euclidiana e a teoria dos conjuntos demonstram como teorias psicológicas, a partir de suas compreensões referencialistas e essencialistas, se utilizam de teorias matemáticas para justificar tais compreensões.

De acordo com Silva (2007), as ideias de Kant inspiraram Brouwer, fundador do intuicionismo ou construtivismo⁷ matemático. Para esta concepção relacionada à intuição, não há o objeto como fundamento do conhecimento e, se não há como conhecer tal objeto, o conhecimento é concebido como uma capacidade *a priori* do ser humano, que permite relacionar conceitos à realidade. O intuicionismo concebe o pensamento matemático como uma construção mental que parte dos números naturais, devido à intuição pura do tempo e se desenvolve de forma limitada e independente da experiência, pois, para o intuicionismo, a matemática é uma ciência que inicia e permanece na mente, não possuindo existência fora do espírito humano (SILVA, 2007). Desse modo, a linguagem se constitui em uma estrutura imperfeita para comunicar as ideias matemáticas criadas na mente humana.

De acordo com Gottschalk (2002), inspirados pelas ideias de Kant, os intuicionistas postularam que a matemática é uma criação da mente humana e, portanto, não necessitaria de fundamentos, uma vez que seus resultados devem ser claros e evidentes para a mente. Também prescindiria de uma linguagem, a utilização das linguagens tanto natural como formal

⁷ Neste caso não se refere ao construtivismo educacional, inspirado em Piaget, mas ao construtivismo matemático.

teria fins puramente comunicativos. Os entes matemáticos seriam construídos paulatinamente, independentemente da experiência empírica e, nesse sentido, esse conhecimento é considerado *a priori*. Por exemplo, para os intuicionistas, um número só está bem definido se é dado um método para calculá-lo. Assim, entendo, como Gottschalk (2002), que o intuicionismo é um tipo de idealismo, pois procura fundamentos extralinguísticos, que independem da experiência, como, por exemplo, as “intuições matemáticas”.

Gottschalk (2002) ainda afirma que haveria uma autonomia do mundo matemático, condicionada apenas à exibição de sua construção. À questão de como, então, todos os homens chegam à mesma matemática, respondem recorrendo às estruturas mentais, comuns a todos os homens. Embora os intuicionistas não atribuam aos entes matemáticos uma existência independente do pensamento matemático — não creem na existência transcendente dos números inteiros ou de qualquer outro objeto matemático, um “céu platônico”, para o qual esses pensamentos convergiriam —, por vias “mentalistas” também concebem um mundo matemático que independe do conhecimento empírico. Nesse sentido, os intuicionistas se aproximam da concepção platônica do conhecimento, pois, para eles, os objetos matemáticos são obtidos “naturalmente” através de uma construção mental.

Mesmo que, com Descartes e Kant, tenha havido mudanças que vão do objeto ao sujeito, a base filosófica continua em concepções essencialista e referencial. Essencialista, porque tanto a cosmologia grega quanto o racionalismo moderno buscam os fundamentos últimos do conhecimento e se mantêm em ambos a compreensão da linguagem como secundária no conhecimento.

O desenvolvimento do idealismo no século XIX não ficou restrito a Kant, mas se alargou e ficou conhecida como tradição idealista alemã, que tem como alguns de seus expoentes Wilhelm Von Humboldt, Friedrich Schelling, e, principalmente, com o idealismo absoluto de Hegel. Despontou novamente no século XX com a fenomenologia de Husserl, quando este busca realizar suas análises a partir do que ele chama de idealidade da pura

expressão. Esses desenvolvimentos filosóficos idealistas realizam consideráveis saltos com relação à concepção de conhecimento e linguagem, mas, a nosso ver, mantêm-se ainda ligados às concepções essencialista e referencial⁸.

Habermas (2000) define esse período dominado pelo idealismo como filosofia da consciência que se refere àquelas tradições que, de Descartes a Jean-Paul Sartre e a Maurice Merleau-Ponty, passando por Kant, Hegel e Husserl, “colocam a consciência, concebida como capacidade do ser humano de apreender o mundo e a si próprio (auto reflexividade), no centro de seus sistemas filosóficos” (SILVA, 2000, p. 59). A filosofia da consciência, também chamada de filosofia da subjetividade, filosofia da razão, ou simplesmente, racionalidade, marca a idade moderna e vem se desenvolvendo até nossos tempos.

Rorty (1990) buscou realizar uma síntese da filosofia; compreende que esta se divide em antes e depois da virada linguística, que ocorreu no fim do século XIX, sendo a filosofia anterior chamada por Rorty de fundacional, pois tal buscava os fundamentos, as primeiras ideias, aquilo que estaria na base de todas as coisas, e assim, do próprio conhecimento ou da possibilidade deste, ou seja, a essência. A filosofia fundacional é o resultado da união destas três ideias: da mente como espelho da natureza; do conhecimento como representação; e da filosofia como pesquisa e posse dos fundamentos do conhecimento (RORTY, 1990). Baseia esta filosofia fundacional em três princípios: mente, representação e fundacionismo. Para Rorty, após a virada linguística, há uma pós-filosofia, pois de acordo com ele até a intenção própria de ser filosofia deixa de existir. Tanto o realismo, idealismo ou empirismo estão alicerçados nestes princípios, o que leva a concluir e colocá-los sob às concepções essencialista do conhecimento e referencial da linguagem.

⁸ Esta nossa constatação se deve, quanto a Husserl, à análise realizada por Moreno (2003), quando este compara a fenomenologia de Husserl com o segundo Wittgenstein. Quanto a Hegel, deve-se a Richard Rorty, que entende que no pensamento hegeliano a essência está na história.

Portanto, desde Platão, passando por Descartes, nota-se um crescente desenvolvimento do subjetivismo, passando por Kant, Hegel, Husserl, e se desenvolvendo em vários ramos, como na psicologia, com Sigmund Freud, Piaget, Carl Rogers e outros, evidentemente, tomando caminhos diferentes, mas preocupados com a consciência subjetiva. E houve, então, um crescimento do que se denominou filosofia da consciência, como conceitua Habermas (2000), e dentro desta se desenvolve o cognitivismo.

Segundo Rocha (2008), o termo cognitivismo, na literatura, não indica nenhuma perspectiva metodológica específica, mas um conjunto de metodologias que buscam explicar os processos mentais de níveis superiores, como a resolução de problemas e a tomada de decisão. Podemos, então, associar o cognitivismo aos estudos dos “níveis” superiores da cognição.

Linguagem

No final do século XIX, a chamada virada linguística passa a considerar o papel das nossas expressões linguísticas na constituição dos significados. A linguagem deixa de ser vista apenas como um suporte referencial, e se deixa buscar fundamentos para o conhecimento. O foco passa da consciência ou da realidade empírica para a linguagem.

Na virada linguística, houve uma mudança epistemológica, onde o sujeito deixou de ser compreendido como um ser totalmente autônomo e autoconsciente, pois entendeu-se que este reflete questões que são externas a ele. É tomado agora como dependente da intersubjetividade, e nesse sentido, a linguagem é privilegiada (mesmo as teorias fora da filosofia da linguagem passaram a dar mais destaque a esta). O conhecimento não pôde mais ser pensado independentemente da linguagem. Por isso, o que prevalece nesse período é a análise da linguagem, de onde praticamente vem se desenvolvendo a filosofia até hoje.

Na filosofia da linguagem, se evita buscar essências extralinguísticas, não a tomando mais apenas como uma referência; esta passa a ser uma de suas funções. Assim, a linguagem passa a ser considerada como fundamental na construção do conhecimento, e por onde se pode ter acesso a ele. Isso ocorre a partir do século XIX, como uma reação aos pensamentos idealista — cartesiano, kantiano, hegeliano ou husserliano — e empirista, de Locke e Hume. Compreendo que Frege, Hegel e Husserl deram os primeiros passos na direção a uma nova compreensão sobre a linguagem, quando passaram a realizar suas análises na própria linguagem, mas se mantiveram, de certa forma e cada um a seu modo, ainda presos à uma concepção referencialista da linguagem, pois sempre consideraram que havia “algo” superior à linguagem, seja a lógica para Frege, a história para Hegel ou a intuição pura, no sentido fenomenológico, para Husserl, mas não se pode desprezar que estes pensadores iniciaram um novo “afluente” para a filosofia, que foi “desaguar” na filosofia da linguagem.

De acordo com Rorty (1990), o termo virada linguística é primeiramente utilizado por Gustav Bergman, em um artigo de 1953, intitulado Positivismo lógico, linguagem e a reconstrução da metafísica, mas o termo se tornou canônico de fato com a obra de Rorty *The linguistic Turn*, de 1967, quando apresenta os pensadores que desenvolveram o que ele denomina filosofia linguística.

Habermas considera que um novo paradigma se firmou, afastando-se de um paradigma anterior denominado filosofia da consciência. Neste novo paradigma, a linguagem passa a protagonizar a cena filosófica, e daí surgem duas vertentes que ele chama de hermenêutica filosófica e filosofia pragmática. Os pensadores da filosofia pragmática são também conhecidos como filósofos analíticos — ou como filósofos de língua inglesa —, pois se desenvolveram a partir dos estudos realizados por Frege e Russell, considerados de fato analíticos, mesmo que alguns tenham se afastado destes, indo a uma linha mais pragmática, como o segundo Wittgenstein e John Austin. Os pensadores da hermenêutica filosófica são chamados de filósofos continentais, pois são, principalmente, da França e Alemanha. De

acordo com Habermas (1989), a filosofia pragmática e a hermenêutica filosófica

abandonam o horizonte no qual se move a filosofia da consciência com seu modelo do conhecimento baseado na percepção e na representação de objetos. No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm, desde a origem, um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. (HABERMAS, 1989, p. 24)

Com Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer, o fenômeno hermenêutico ganhou força e importância, e a discussão filosófica se afasta do paradigma metafísico, trazendo-a para o mundo do sujeito, ou melhor, dos sujeitos, pois a hermenêutica filosófica enfatiza a intersubjetividade, buscando fazer a interpretação no interior dessas relações humanas. Heidegger propõe um novo método para explicar a apreensão do conhecimento que busca se afastar da concepção idealista. O filósofo parte de uma analítica existencial que se volta para o ser, como sujeito existencial, e compreende que tal análise só pode ser feita na linguagem, não a partir dela, mas nela em si, pois passa a considerá-la como a “morada do ser”. “A linguagem deixa de ser transmissora de imanências humanas para se tornar condição de possibilidade do ser, condição de possibilidade de manifestação do sentido” (MARCELLINO JR, 2007, p. 553). Assim não se buscariam mais verdades eternas, pois tais tornam-se relativas, já que dependem das relações humanas.

De acordo com Rocha (2008), essa hermenêutica existencialista levou à ideia de um sujeito autônomo, livre e intencional, que é capaz de produzir sentido, assumir responsabilidades e transformar a realidade, e assim, o sujeito não poderia ser conduzido para fins pré-determinados, mas necessitaria ser automotivado, isto é, deveria conduzir a si mesmo. “Para

Heidegger, por exemplo, o professor tem de deixar seus alunos aprenderem, e não impor a eles os ensinamentos” (ROCHA, 2008, p. 73). Heidegger e a hermenêutica buscam partir da reflexão na linguagem, destacando aspectos intencionais do sujeito.

Azevedo (2007) apresenta algumas diferenças entre os filósofos analíticos e os continentais. Os primeiros compreenderam a hermenêutica mais no sentido teológico, e assim se afastaram desta concepção. O autor ainda acrescenta que as diferenças não se devem só às tradições nacionais, mas às diferentes abordagens.

Se de um lado a filosofia analítica do significado parte da semântica lógica de uma linguagem ideal, terminando por desenvolver uma semântica e uma pragmática da linguagem natural, a hermenêutica moderna, por outro lado, parte de uma metodologia da interpretação histórico-filológica, resultando por fim numa filosofia quase-transcendental da compreensão comunicativa. [...]. No seu desenvolvimento histórico, a fundação da hermenêutica filosófica no século XIX foi excessivamente marcada pelo psicologismo, enquanto a filosofia analítica do significado, partindo do antipsicologismo do século XX que inspirou a semântica lógica dos fundadores, manteve a recusa de enfrentar o problema do sujeito da interpretação, o que está implícito na questão da compreensão comunicativa e da intencionalidade, sendo isto remetido para o âmbito da pragmática de corte behaviorista. (AZEVEDO, 2007, p. 38)

Geralmente a virada linguística é associada à filosofia analítica, e a hermenêutica filosófica é tida como participante que usufruiu deste desenvolvimento. No entanto, esse processo de mudança se deu gradualmente, e não ocorreu a partir de um exato pensador ou de uma exata teoria, referente a uma data ou a publicação de alguma obra — nota-se, por exemplo, aspectos semelhantes à discussão da filosofia da linguagem em Jean-Jacques Rousseau e em Humboldt (NIGRO, 2009). A fundamentação

filosófica na linguagem foi um movimento que se desenvolveu, ganhando corpo a partir de diversos pensadores e obras, que foram influenciando os pensadores seguintes. Outros movimentos se seguiram no decorrer do século, como o Estruturalismo, o Existencialismo, Pragmatismo, entre outros, que se apropriaram de elementos dessas “filosofias da linguagem” citadas até aqui.

Mas alguns autores defendem que a virada linguística se deu a partir de um determinado ponto. De acordo com Bernstein (2013), o mais defendido é que a virada linguística se deu a partir da obra *Tractatus lógico-philosophicus* de Wittgenstein. No entanto, ele lembra que muitos acreditam que, na verdade, a virada se deu com o inspirador de Wittgenstein, Frege.

Considera-se que Wittgenstein teve dois pensamentos filosóficos, marcados por duas obras: *Tractatus lógico-philosophicus* e *Investigações filosóficas*. No *Tractatus* ele buscou esclarecer as condições lógicas que o pensamento e a linguagem devem atender para poder representar o mundo — ele buscava desvelar a essência da linguagem. Nessa fase, Wittgenstein era essencialista e considerava a linguagem como referência da lógica. O filósofo estava bastante próximo do logicismo, devido às influências de seus mentores, Frege e Russel. Nas *Investigações* Wittgenstein trata da linguagem, não mais sob um ponto de vista da lógica, pois passa a entender que a busca de uma *essência* na linguagem está fadada ao fracasso, já que não há uma essência a ser descoberta.

Nessa fase o filósofo entende que a própria linguagem não é uma só linguagem, mas um aglomerado de linguagens, uma variedade de usos em diferentes situações, que o autor chamou de jogos de linguagem, isto é, são os contextos de usos de determinadas linguagens. Wittgenstein realizou uma virada em seu próprio pensamento, percebendo que sua primeira filosofia fazia parte de uma concepção referencial da linguagem, que em sua segunda fase considerou equivocada.

Para o segundo Wittgenstein, na linguagem está a possibilidade de construção e transmissão de significados. É nela e por ela que se pode conhecer algo. É no uso da linguagem que se constrói os significados que adotamos e, desta forma, não há uma realidade última e fora da linguagem

que rege os significados que damos às coisas. Não há uma essência fora da linguagem. Determinadas proposições da linguagem exercem uma função transcendental, que são condições de sentido para outras proposições.

Wittgenstein se opõe ao essencialismo e ao referencialismo, concepções presentes nas filosofias que o antecederam, e que ele mesmo seguiu em sua primeira fase. Na filosofia de Wittgenstein, não se possui uma essência, mas ela é considerada um aglomerado de práticas, uma variedade de usos afins aplicados a diferentes situações, aos quais Wittgenstein denomina de jogos de linguagem. O segundo Wittgenstein se opõe ao essencialismo, ou melhor, ao tipo de essencialismo que praticava, pois, de certa forma, ele ainda continua a crer na existência de uma essência, porém não mais *a priori* e não mais externa à linguagem, mas uma essência que é construída na linguagem.

O segundo Wittgenstein passa a não ver mais a linguagem apenas como função de referência a um significado externo a ela, mas como a própria fonte de significados. Moreno (2005, p. 245) afirma que Wittgenstein “passa a incidir sobre o *pensamento expresso linguisticamente*, e não mais sobre a *expressão linguística* do pensamento”.

As concepções essencialista e referencial levam aqueles que se apoiam nelas a buscar fundamentos últimos e a tomar a linguagem apenas em sua função referencial, e desse modo o ensino estaria pautado na crença de que o conhecimento se dá em âmbito extralinguístico, que poderia ser ideal, mental ou empírico. Dessa forma, o conhecimento estaria em algum lugar ideal platônico, ou em uma potencialidade natural no aluno ou em atividades empíricas, concretas, cotidianas ou contextualizadas, e sua linguagem seria apenas a expressão de tal conhecimento. As concepções essencialistas e referencialistas parecem acreditar que há uma essência *a priori*, e a filosofia da linguagem passa a entender a essência *a posteriori*, com variados usos. O uso vai ampliando os significados, e com o tempo um aprendiz experiente conseguirá olhar para atividades diversas e enxergar o que há em comum entre elas.

Algumas considerações

As filosofias realista e idealista vêm se desenvolvendo no decorrer da história e apresentam algumas concepções em comum, dentre as quais destaco duas: a essencialista e a referencial. Essas filosofias e, em particular, esses aspectos se mostram no desenvolvimento da educação e persistem até a atualidade. Quanto à primeira concepção, essa leva à busca por essências, aquilo que seria comum, pois seria a base dos conteúdos e dos conceitos. Por exemplo, quando se considera que aritmética e álgebra tratam da mesma coisa, mas vistas de modo diferente. Essa essência poderia ser considerada a partir da perspectiva de um mundo lógico ou ideal que existiria na matemática como um todo ou estaria na mente, na empiria ou em um combinado desses lugares. Quanto cada teoria educacional vai tomar do realismo e do idealismo definirá essa essência. Quanto à concepção referencial, essa está ligada à linguagem, que é tomada apenas como uma referência do conhecimento propriamente dito, isto é, uma representação, ou dos objetos do mundo ideal platônico, ou os da realidade empírica ou os da mente humana. Portanto, utilizando o último exemplo dado, a aritmética e a álgebra têm em suas linguagens apenas representações de um conhecimento que está além da própria linguagem. Essas duas concepções estariam interligadas, pois para elas haveria um fundamento semântico, uma origem de todo conhecimento em um dado lugar fora da linguagem, e assim todos os conteúdos do conhecimento possuiriam uma essência, e a linguagem apenas os representaria.

Compreendo que a educação atual ainda está bastante impregnada nas filosofias realista e idealista. Realista, pois temos muito fortes as ideias de investigação e de descoberta próprias das ciências naturais; desse modo, os objetos matemáticos estariam na experiência empírica ou mesmo adotando um realismo platônico; esses objetos teriam sua realidade na lógica, por exemplo. Nas duas situações, seriam independentes do pensamento. A filosofia idealista se mostra na compreensão de que existiria na criança um conhecimento matemático a priori que se potencializa na escola gradualmente até a construção de conceitos matemáticos. Isso se

daria pelo raciocínio, mas poderia se desenvolver a partir da interação com o empírico, de fato, trazendo aqui uma utilização tanto do realismo quanto do idealismo, não necessariamente separados. O construtivismo educacional é um exemplo de uma teoria que considera a razão e sua interação com a empiria nos processos de ensino e aprendizagem. Para Piaget os objetos matemáticos são produtos do pensamento e a experiência empírica não seria a causa, mas um pretexto para a construção dos significados matemáticos (GOTTSCHALK, 2002). Então, assim é como se se adotasse o idealismo como base teórica e o realismo/empirismo como base metodológica.

No entanto, como mostrado nesse texto, a partir da segunda metade do século XIX, passou-se a se ter um novo olhar sobre a linguagem, onde a ideia de essência passou a ser discutida, e a linguagem em si começou a deixar de ser tomada apenas como referência, mas como um lugar onde o conhecimento se dá. Esse movimento ficou conhecido como virada linguística, que muda completamente a forma de se ver o conhecimento. Muitos problemas de linguagem sempre foram debatidos na filosofia, mas sempre partindo para explicações fora da própria linguagem. Há inúmeros problemas com a linguagem na educação e esse novo olhar sobre a linguagem pode oferecer novas perspectivas de discussão e práticas.

Diante dos problemas na educação, percebe-se que a linguagem é um ponto chave na discussão. Para concepções que tomam a linguagem como referência, as soluções para estes problemas estariam em lugares extralinguísticos, como a realidade empírica ou a mente. Tomando a linguagem como fundamental, compreende-se que a filosofia da linguagem oferece alguns caminhos para outras possibilidades de reflexões sobre alguns desses problemas.

De fato, existem processos mentais e experiências empíricas que podem estar presentes na compreensão de determinados conceitos matemáticos, e os professores podem se utilizar de quaisquer metodologias que considerem eficazes para o ensino de determinados conteúdos, mas é preciso que compreendam as limitações que as teorias podem ter. Trazer a perspectiva da linguagem é dar acesso a uma nova forma de ver o conhecimento que não exclui as concepções anteriores, mas corrige e

acrescenta uma nova percepção sobre a linguagem, não mais como representação apenas, mas como lugar em que se dá o conhecimento.

Esta nova perspectiva não desconsidera a mente, mas não deixa o conhecimento como algo abstrato, que teria uma demonstração por uma linguagem que talvez não dispusesse o que de fato está na mente, e sim como algo que é de fato o que temos acesso; o que está na mente é o que se mostra na linguagem. Se não está “como deveria”, é porque ainda não se tem uma compreensão completa. Não se desconsidera a empiria, mas se entende que os processos de aprendizagem também podem se dar com a manipulação/compreensão sintática. Entender o sistema de numeração utilizando material dourado é uma das aprendizagens que não leva automaticamente à sua compreensão na forma simbólica, mas que precisa ser explicada também, o que se acrescenta às compreensões anteriores.

Considerando o exemplo da aritmética e álgebra já dado, uma compreensão realista/idealista levaria à ideia de que, ao se aprender aritmética, pode-se generalizar os números e compreender álgebra, pois teriam a mesma essência, apenas visto de perspectivas diferentes. Em uma concepção a partir da linguagem, considera-se que aritmética e álgebra não têm uma essência, pois são linguagens diferentes, e não é garantido que um aluno veria a álgebra como uma aritmética generalizada. Então, seria necessário trabalhar nas linguagens e indicar as aproximações entre ambas.

Referências

AZEVEDO, Edmilson. A linguagem na hermenêutica e na filosofia analítica.

Perspectiva Filosófica, Recife, v. 1, n. 27, p. 35-43, 2007. Disponível em:

https://www3.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/linguagemnah_edmilson.pdf.

Acesso em: 23 nov. 2022.

BERNSTEIN, Richard. Experiência após a virada linguística. *Cognitio*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 291-318, 2013. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/viewFile/18381/13674>.

Acesso em: 23 nov. 2022.

- DESCARTES, René. *O discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DUMMETT, Michael. *Origins of Analytical Philosophy*. London: Duckworth; Cambridge: Harvard University, 1993.
- FRÁPOLLI, Mariá. Releitura de Miguel Espinoza. El desmigajador de la realidad: Wittgenstein y las matemáticas. *Modern Logic*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 171-186, 1996. Disponível em: <https://projecteuclid.org/euclid.rml/1204835642>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- GOTTSCHALK, Cristiane. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300005>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28060>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- GOTTSCHALK, Cristiane. *Uma reflexão filosófica sobre a matemática nos PCN*. 2002. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001241354>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- IMAGUIRE, Guido. A filosofia da matemática de Wittgenstein para além do platonismo e do nominalismo. In: MORENO, Arley Ramos (Org.). *Wittgenstein: ética, estética, epistemologia*. Campinas: UNICAMP, 2006.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2011.
- LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- MACHADO, Alexandre Noronha. *Lógica e Forma de Vida: Wittgenstein e a natureza da necessidade lógica e da filosofia*. 2004. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/231515/Lógica_e_Forma_de_Vida_Wittgenstein_e_a_Natureza_da_Necessidade_Lógica_e_da_Filosofia. Acesso em: 23 nov. 2022.
- MARCELLINO JR, Júlio Cesar. O giro linguístico contemporâneo e os contributos de Heidegger e Gadamer: o renascer da hermenêutica jurídica. *Revista Eletrônica Direito e Política*, Itajaí, v. 2, n. 3, p. 544-565, 2007. DOI: <https://doi.org/10.14210/rdp.v2n3.p544-565>. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/7655>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- MENEGHETTI, Renata. O conhecimento matemático no realismo e no idealismo: compreensão e reflexão. *Episteme*, Porto Alegre, n. 16, p. 137-149, 2003. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/MENOCM-2>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- MENEGHETTI, Renata. O realismo e o idealismo: focalizando o conhecimento matemático. In: MARTINS, R. A. et al. (Eds.). *Filosofia e história da ciência no*

- Cone Sul*: 3º Encontro. Campinas: AFHIC, 2004. p. 371- 377. Disponível em: <http://www.afhic.com/wp-content/uploads/2018/12/O-realismo-e-o-idealismo-1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- MORENO, Arley Ramos. Descrição fenomenológica e descrição gramatical: idéias para uma pragmática filosófica. *Revista Olhar, UFSCar*, v. IV, n.7, p. 94-139, 2003.
- MORENO, Arley Ramos. Breves anotações sobre educação e filosofia contemporânea. In: GOTTSCHALK, Cristiane M. C.; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). *Filosofia e Educação*: Interfaces. 1. ed. São Paulo: Képos, 2014. (v. 1). p. 101-110.
- MORENO, Arley Ramos. *Introdução a uma pragmática filosófica*: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.
- MORENO, Arley Ramos. Por uma pragmática filosófica. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 30, p. 9-20, 1996. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v30i0.8637035>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637035>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- NIGRO, Rachel. A virada linguístico-pragmática e o pós-positivismo. *Direito, Estado e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 170-211, 2009. DOI: <https://doi.org/10.17808/des.34.231>. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/231>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- RAMOZII-CHIAROTTINO, Zélia. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.
- ROCHA, Gustavo Rodrigues. Perspectivas metodológicas: Uma Proposta de Modelo Meta-Teórico para as Teorias de Aprendizagem. *Caderno de Física da UFEFS*, Feira de Santana, v. 6, n. 1-2, p. 31-85, 2008. Disponível em: <http://dfisweb.uefs.br/caderno/vol6n12/Gustavo.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- RORTY, Richard. *El giro lingüístico*. Madri: Paidós, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e Educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Jairo José da. *Filosofias da matemática*. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.
- SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu; TEIXEIRA JR, Valdomiro; SILVA, Paulo Vilhena. A terapia filosófica wittgensteiniana: perspectivas para a Educação Matemática. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 1, p. 161-175, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v23i1.4247>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4247>. Acesso em: 23 nov. 2022.

THOM, René. Modern Mathematics: does it exist? In: HOWSON, A. G. (Ed.). *Developments in mathematical education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1973. p. 194-209. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139013536.011>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/developments-in-mathematical-education/modern-mathematics-does-it-exist/A0078C10D77A436CB21A73850CCD94BC>. Acesso em: 23 nov. 2022.

Data de registro: 01/06/2020

Data de aceite: 01/12/2021

 **Apontamentos retóricos sobre o conceito de oração em Teresa d'Ávila: rumo a uma pedagogia mística**

*Gustavo Piovezan**

Resumo: Neste texto apresento algumas reflexões que se constituíram por meio de leituras do pensamento filosófico e religioso de Teresa D'Ávila. Meus objetivos concentram-se em identificar elementos teóricos vinculados à educação do pensamento renascentista-moderno na Espanha. Dentre os conceitos investigados, ressalto a relação entre ensino, oração e *praxis* no discurso cristão, inferindo, neste contexto, sobre a possibilidade de uma pedagogia teresiana. O foco de minha análise repousa na obra *Castelo interior*, a qual, do ponto de vista retórico, configura-se como um relato da experiência vivida pela autora. Tal fato leva-me a refletir os escritos da monja carmelita como um certo tipo de ensino, fundado na experiência mística. Assim, a estrutura do conceito de oração em Teresa desvela-se em uma prática de meditação que gera e impulsiona o conhecimento de si e para o outro. A oração, então, pode ser apreendida tal como qualquer outro tipo de instrução (técnica), por meio de etapas (método), e apresentando um resultado: a união entre a alma e Deus. Dessa união resulta um tipo subjetivo de conhecimento, a saber: o conhecimento místico.

Palavras chaves: Oração; Técnica; Ensino; Retórica; Conhecimento

Rhetorical notes on the concept of prayer in Teresa of Ávila: towards a mystical pedagogy

Abstract: In this paper, I present some reflections resulting from readings on Teresa of Ávila philosophical and religious thought. My objectives are focused on

* Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: gpiovezan@unir.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0241426638379939>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8483-6283>.

identifying theoretical elements that are linked to education in the Renaissance Modern thought in Spain. Among the concepts investigated, I highlight the relationship between teaching, prayer and praxis in Christian discourse, inferring, in this context, the existence of a Teresian pedagogy. The focus of my analysis is on *Interior castle*, which, from a rhetorical point of view, is configured as an account of the experience lived by the author. This fact leads me to reflect on the writings of the Carmelite nun as a certain type of teaching, based on mystical experience. Thus, the structure of the concept of prayer in Teresa is revealed in a meditation practice that generates and impels knowledge of oneself and for the other. Prayer, then, can be apprehended just like any other kind of instruction (technique), through stages (method), and presenting a result: the union between the soul and God (mystical knowledge). From this union results a subjective type of knowledge, namely: mystical knowledge.

Key-words: Prayer; Technique; Teaching, Rhetoric; Knowledge

Note retoriche sul concetto preghiera in pensiero teresiano: verso una pedagogia mistica

Astratto: In questo testo presentiamo alcune riflessioni che sono state costituite attraverso letture del pensiero filosofico e religioso di Teresa de Ávila. Nostri obiettivi sono focalizzati sull'individuazione di elementi teorici legati all'educazione del pensiero medievale. Tra i concetti indagati, si evidenzia il rapporto tra insegnamento, preghiera e prassi nel discorso cristiano, inferendo, in questo contesto, la possibilità di una pedagogia teresiana. Il fulcro della nostra analisi poggia sull'opera *Castello interiore*, che, da un punto di vista retorico, si configura come racconto dell'esperienza vissuta dall'autore. Questo fatto ci porta a riflettere gli scritti della monaca carmelitana come un certo tipo di insegnamento, basato sull'esperienza mistica. Così, la struttura del concetto di preghiera in Teresa si rivela in una pratica meditativa che genera e spinge alla conoscenza di sé e per l'altro. La preghiera, quindi, può essere appresa proprio come qualsiasi altro tipo di istruzione (tecnica), attraverso passaggi (metodo), e presentando un risultato finale: l'unione tra l'anima e Dio (conoscenza mistica).

Parola chiave: Preghiera; Técnica; Insegnamento; Retorica; Conoscenza

I

Na discussão filosófica em teoria do conhecimento, boa parte da produção realizada desde os gregos, na antiguidade filosófica, repousa em um debate que se dá acerca da universalidade do conceito na explicação do real. Entretanto, aqui neste texto, gostaria de evocar um tipo específico de conhecimento que se situa fora do campo da universalidade, constituindo-se à medida que o sujeito se dedica a um determinado objeto de reflexão: o Todo, o Absoluto, ou Deus. Esse processo de reflexão, denominado pela tradição mística de oração/meditação, proporciona um fenômeno que se classifica, na literatura acadêmica, como Estado Místico de Consciência (EMC).

O conhecimento místico, fruto do EMC, impõe-se como uma verdade àquele ou àquela que o experiencia. Exploro esta noção de verdade subjetiva dentro do discurso teresiano com a finalidade de indicar esse tipo de conhecimento e seu ensino no âmbito da técnica. Para tanto, realizei uma análise argumentativa da mística relacional da pensadora católica presente em sua obra *Castelo interior*. Como método de análise, fiz uso da tradição retórica para interpretar o discurso, os argumentos e as ideias teresianas. Pautado na obra de Perelman e Tyteca, *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, exploro elementos que nos indicam um ensino (técnica) para uma pedagogia mística (aprendizado da oração).

A Retórica, considerada como um saber estruturado, é uma das mais antigas teorias da humanidade. Suas primeiras formulações no ocidente apresentam-na em um caráter de técnica, como a arte do bem falar, desde a Grécia antiga (BRETON, 2003; PERELMAN & TYTECA, 1996). De lá para cá, a teoria passou por diversos desenvolvimentos e revisões até culminar nos estudos datados de meados do século XX, momento em que houve significativas contribuições para o campo da argumentação e, conseqüentemente, em efeitos de análise e compreensão dos diferentes tipos de discurso que encontramos em nossas sociedades.

Evocamos, aqui, as ideias desenvolvidas pela corrente latina em argumentação a partir dos trabalhos de Chaim Perelman e Lucy Obretch-

Tyteca (1996). No âmbito das teorias retóricas, os autores apresentam uma discussão tipológica em contextos discursivos. Este pressuposto impulsiona uma análise de discurso que considera elementos sociais e pessoais, advindos do contexto histórico do *logos*-objeto. Assim, em consonância com o tempo histórico, interpretamos a obra de Teresa d'Ávila na tentativa de extrair elementos que se relacionam ao ensino da prática de meditação.

Antes de adentrar no tema, vale chamar atenção para um ponto importante e que se constitui em um axioma em nossa análise: o discurso pedagógico. Em linhas gerais, Perelman e Tyteca (1996) afirmam que o discurso pedagógico se torna matéria de análise ao elaborar arranjos estéticos que visam o discurso didático (e, conseqüentemente, o ensino). Um sujeito, portanto, no ato da fala, traz consigo ilustrações, ênfases, exageros, analogias, metáforas, metonímias, argumentos de sofrimento e outros tantos elementos do bem dizer que auxiliam na explicação de uma determinada opinião.

No caso do ensino, por exemplo, o emissor promove um discurso que visa facilitar o aprendizado de determinado conhecimento; o receptor da mensagem, quando em uma comunhão de espíritos, apropria-se desse discurso com maior facilidade. Aqui, a comunhão de espíritos pode ser concebida como uma manifestação favorável que se estabelece em um momento argumentativo, sobretudo quando aquela ou aquele que fala ocupa a posição de mestre – de professora ou professor –, teoricamente considera-se que a pessoa falante saiba se comunicar com o público ao qual lança sua mensagem de ensino, preparando suas ideias previamente. Teresa, no *Castelo interior*, ocupou a posição docente.

Devemos considerar Teresa uma mulher questionadora – ainda mais quando levamos em conta o fato de ter vivido em um período no qual as mulheres (e, em menor grau, os homens) não podiam interrogar. Seus questionamentos e conduta, fundamentados em uma noção cristã de vida interior, levaram-na a vivenciar experiências de cunho místico. Do ponto de vista epistemológico, tais experiências situam-se em um campo da discussão filosófica denominada mística relacional. Na obra teresiana, a via argumentativa impulsiona um debate pouco explorado pela tradição

filosófica até então, delineando um tipo de saber não universal, com características subjetivas: o conhecimento de um saber indizível, mas sobre o qual se deve falar para que todos possam dele desfrutar.

Em linhas gerais, desde Platão e Aristóteles, a filosofia, ao ocupar-se do real e da problemática do conhecimento, fazia-o com relação aos universais¹. Dito em outras palavras, a filosofia visava uma explicação geral sobre um determinado fenômeno, de modo que, em qualquer espaço e tempo, tal explicação pretendesse uma validade lógica, firmando-se, deste modo, como um tipo de conhecimento categorial, objetivo e universal – e, desta forma, qualificando-se em verdade.

Os escritos teresianos, contudo, resgatam um debate que se iniciou com leituras e interpretações das obras platônicas pelos primeiros teóricos cristãos da antiguidade. Processo esse que resultou em uma nova abordagem do conceito de verdade. A *aletheia* grega já não se encontrava mais exterior a nós tal como no mundo das ideias platônicas e, tampouco, na correspondência com a realidade, como apregoava o pensamento aristotélico. A verdade, agora, jazia em uma busca interior, dentro de nosso ser. Nas *Confissões* (2008, p. 32-33), Agostinho indicou o caminho de interiorização e do recolhimento meditativo a partir do qual se investiga a verdade interior:

E, admoestado a voltar daí para mim mesmo, entrei no mais íntimo de mim, guiado por ti, e consegui, porque te fizeste meu auxílio. Entrei e vi com o olhar da minha alma, seja ele qual for, acima do mesmo olhar da minha alma, acima da minha mente, uma luz imutável, não esta vulgar e visível a toda a carne, nem era uma maior como que do mesmo gênero, como se ela brilhasse muito e muito mais claramente e ocupasse tudo com a sua grandeza. Ela não era isto, mas outra coisa, outra coisa muito diferente de todas essas, nem tampouco estava acima da minha mente como o azeite sobre a

¹ Esta afirmação não faz referência à querela dos universais, estruturada por Porfírio, na *Isagoge*. Antes disso, ao falar sobre os universais enquanto um problema filosófico, fazemo-lo em referência à construção do universal como um meio que possibilita a elaboração do conhecimento objetivo, por meio da criação da ideia ou do conceito.

água, nem como o céu sobre a terra, mas era superior a mim, porque ela própria me fez, e eu inferior, porque feito por ela. Quem conhece a verdade, conhece-a, e quem a conhece, conhece a eternidade. O amor conhece-a. Oh, eterna verdade e verdadeiro amor e amorosa eternidade! Tu és o meu Deus, por ti suspiro dia e noite.

O caminho apontado por Agostinho mais de um milênio antes do período histórico no qual Teresa se encontrava, foi por ela esmiuçado no início da modernidade, marcando, assim, seu lugar na filosofia, sendo considerada um expoente do humanismo e da mística espanhóis. Hoje, início da terceira década do século XXI, sabemos que os estudos comparados em espiritualidade mostram a experiência mística em diversas tradições cristãs e não cristãs, tais como no judaísmo, com a cabala, e no islamismo, com os sufis (MERTON, 1972).

A ciência contemporânea também se ocupou com este tipo de experiência subjetiva. Na medicina, por exemplo, as investigações sobre os Estados Místicos de Consciência (EMC) visam compreender esse fenômeno a partir da biologia humana; de modo semelhante, os estudos sobre o gozo levados a cabo pela psicanálise lacaniana tentam perceber que tipo de manifestação é essa que atravessa o sujeito de um modo que lhe causa em uma reviravolta psíquica, modificando a sua vida, por assim dizer. Na educação, o estudo das técnicas meditativas e suas implicações no processo de aquisição conceitual durante o aprendizado auxiliam na reflexão sobre metodologias práticas e cognição (VASCOUTO; SBISSA e TAKASE, 2013). Neste sentido, nosso objetivo é traçar paralelos entre a discussão filosófica educacional e o discurso teresiano, determinando, assim, um tipo de práxis educativa no âmbito da mística.

II

Nascida no dia 28 de março de 1515, em Ávila, na Espanha, Teresa de Cepeda y Ahumada viveu sua infância em um período histórico repleto

de novos acontecimentos. A descoberta das Américas, as guerras territoriais vividas pela Espanha e outros países europeus e a reconquista da Península Ibérica pelos reis católicos Fernando e Isabel foram alguns desses novos acontecimentos. Quanto à sua formação, Teresa foi criada em uma família católica tradicional e de economia estável. Fato esse que lhe proporcionou uma educação destoante da maioria das pessoas daquele período (D'ÁVILA, 1995).

Vale lembrar que era raro encontrar pessoas com o conhecimento necessário da língua para a decodificação das palavras e a realização da leitura. Esse não era o caso de Teresa, que nutria grande apreço pelos romances de cavalaria (D'ÁVILA, 1995). Suas leituras, inclusive, possibilitaram-na constituir-se como uma mulher considerada audaciosa para seu tempo e, ainda assim, fiel à doutrina cristã, afirmou Guerson (2013).

Assim, quando pensamos este contexto, considerando os estudos de Aníbal Ponce (1989) em *Educação e luta de classes*, começamos a perceber Teresa como uma mulher diversa do que comumente se via na sociedade moderna que germinava na Espanha daquele período. Em geral, as mulheres não tinham estudo, salvo raros casos. Estudar era algo garantido e dirigido quase que exclusivamente aos homens, que posteriormente exerceriam os ofícios da cidadania. Às mulheres, quase sempre, a ignorância.

A mãe de Teresa veio a falecer, acarretando-lhe grande tristeza e sofrimento. Por outro lado, com a morte da mãe, intensificaram-se suas práticas meditativas. Nelas, escreve o estudioso da pensadora cristã, habitavam o alívio para as dores de sua alma, a oração era o seu consolo. Por volta dos dezenove anos, decidiu-se ingressar na vida religiosa, consagrando-se ao celibato e à vida reclusa quando ingressou no Mosteiro das Irmãs Carmelitas Mitigadas da Encarnação (D'ÁVILA, 1995).

Logo após sua entrada, Teresa teve sua saúde acometida por uma enfermidade que lhe causava fraqueza física, febres intermitentes, convulsão, entre outros sintomas. O tratamento durou três anos consecutivos que a distanciaram da vida em clausura. Após melhorar, retornou ao Mosteiro da Encarnação e continuou com sua devoção religiosa.

Cerca de vinte anos depois, isto é, aos trinta e nove anos de idade, a santa católica começou a questionar as práticas vividas durante a organização da vida diária do mosteiro. Havia pouco sacrifício e, além disso, as regalias eram demasiadas para aquelas mulheres que, voluntariamente, teriam escolhido um modo ascético de vida. Ao observar esses aspectos da vida religiosa que lhe desagradavam, a pensadora cristã iniciou o processo de mudança comportamental mais rigoroso, o qual acabou por se estender às suas irmãs e, posteriormente, ficou conhecido como a reforma do Carmelo (SÉSE, 2008).

Aqui vale uma nota biográfica importante. Sése (2008) afirmou que Teresa experimentou, por um período de mais ou menos de dez anos, um profundo vazio denominado pela autora de *secura* e aridez espirituais. Além de vivenciar constantes oscilações de humor, medos, temores, impaciência, enfim, momentos que a afastavam da prática meditativa ou mesmo da oração reflexiva.

Nesse cenário encontramos um marco que podemos determinar como sua segunda mudança comportamental: certa vez, ao entrar no oratório, Teresa deparou-se com uma imagem do Cristo em sofrimento e aquela imagem causou-lhe grande impacto. A elaboração de uma concepção interior das dores sofridas por Jesus permitiu uma identificação com o outro. Seu desejo, agora, era enxugar o suor do seu Senhor e aliviar-lhe as dores (D'ÁVILA, 1995; SÉSE, 2008). Essa experiência causou-lhe um incômodo de tal modo que já não era mais possível permanecer da mesma maneira, inerte. Começou, então, o processo de construção de sua obra.

Com o passar do tempo, Teresa dedicava-se mais à oração e à prática do amor. À medida que a sua vontade era deixada de lado para dar lugar à vontade de seu Amado, o Cristo, a monja carmelita vivia experiências de arroubos, êxtases e outros fenômenos derivados da oração. Os estados que resultaram a partir de sua prática meditativa logo vieram ao conhecimento dos homens da inquisição, os quais não tardaram em investigar o que lhe sucedia. Teresa, ainda assim, continuou realizando orações e, ao mesmo tempo, preparava-se para dar início ao seu ensino.

Poucos meses depois, trabalhava com as monjas carmelitas instruindo em temas como o amor, a oração e o conhecimento de si na vida prática de uma comunidade. Aqui cabe-nos uma nota retórica: o impacto de seu discurso pedagógico no público-alvo (as monjas com as quais vivia) teve um efeito de verossimilhança e, como consequência, grande adesão aos seus ensinamentos emitidos (*doxa*). Isso fez que com seu ensino se estendesse também aos monges – uma mulher que formava homens!

Sua experiência, então conhecida por homens da Igreja, teve uma reação direta que a levou enfrentar acusações no Tribunal do Santo Ofício na qualidade de herege, tal como afirma Menezes (2017, p. 10):

Teresa era acusada por ter lido e mantido livros proibidos em seu poder; por ter atrevido a alfabetizar as madres que lhe acompanhavam em clausura; por ter ousado, como mulher querer reformar uma ordem de frades. Caluniaram-na, alegando ter ela cometido crime de heresia; se comportando com depravação; mantido relações carnavais; dado à luz uma criança e ter adotado “práticas iluministas”, ou seja, de haver-se tornado membro praticante de um movimento religioso espanhol do século XVI, uma espécie de seita mística, perseguida e considerada herética e relacionada ao protestantismo, que se originou em pequenas cidades da região central de Castela em torno de 1511.

Refutou todas as acusações que lhe foram imputadas. Não havendo provas para a sua condenação, continuou seu trabalho com a fundação do mosteiro de São José (SÉSE, 2008).

No ano de 1563 o mosteiro foi inaugurado, recebendo os chamados à vida consagrada na espiritualidade carmelita. Aos poucos, e cada vez mais, novos mosteiros foram por ela fundados. Até que, em 1582, novamente encontrou-se acamada com vômitos, hemorragias, acessos de paralisia e um esgotamento intenso que durou pouco mais de três dias. No segundo dia, compreendendo que a morte se aproximava, solicitou a confissão com frei Antônio, antigo companheiro da reforma do Carmelo. No dia 3 de outubro recebeu a extrema-unção. Faleceu no dia 4 de outubro de 1582.

III

Na história do pensamento ocidental, sobretudo para o cristianismo de tradição romana, os escritos de Teresa se tornaram referência no que tange à espiritualidade, à compreensão do amor de Deus, do amor ao outro e, principalmente, no que se refere à prática da oração. Guerson (2013), ao mencionar aspectos sociais daquele momento histórico, afirmou que, diferente do que o mundo experimentou durante o século XVI, com a descoberta do novo mundo e do maior período de expansão vivido pela humanidade até então, o convite feito pela monja carmelita é o de viajar para dentro de si, para o mundo interior onde habita a alma humana. Essa viagem tem um único objetivo: encontrar o maior bem de todos – Deus.

É uma viagem em direção ao Amado, uma experiência com o Absoluto. A grande descoberta, contudo, não se trata de ganhos materiais ou de terras não exploradas, mas de ganhos metafísicos no plano do autoconhecimento. Neste sentido, as metáforas e analogias presentes em *Castelo interior* caminham e ganham importância para a compreensão de seu significado teológico (místico e dogmático) e filosófico (especulativo e técnico). Do ponto de vista retórico, o discurso empreendido na obra é concebido por meio de construções argumentativas incrementadas com descrições, imagens, transposições de sentidos e comparações.

Para analisar o discurso de Teresa, apresentamos três noções em retórica: função, argumento e figura. No que diz respeito à função, Olivier Reboul (2004) mencionou quatro tipos de funções em um discurso (*logos*): (i) a persuasão, (ii) a hermenêutica, (iii) a heurística e (iv) a pedagógica. Em linhas gerais, a primeira função visa o convencimento de um auditório (*pathos*) a partir de um caráter (*ethos*) que emana da fala (*logos*) do orador. A segunda função apresenta-se como uma arte de interpretar textos (*logos*). Na terceira função, a heurística, o uso da teoria tem um caráter de técnica da descoberta do que aparenta ser verdade. A quarta função, por fim, é tradicionalmente pedagógica, uma vez que ela permite o bem falar ao nos ensinar a elaboração de argumentos durante o processo de convencimento –

na Idade Média, a retórica foi parte essencial do currículo escolar, preparando os homens para o exercício da cidadania ou para sacerdócio (REBOUL, 2004; PONCE, 1989).

Chamamos atenção para a primeira e a quarta funções, pois o discurso de Teresa tem um carácter persuasivo e, ao mesmo tempo, pedagógico. Ele visa, por meio do ensino da oração, o convencimento para que todos aqueles que leiam os argumentos autorais possam perceber o carácter verossímil que ali se encontra e adotar a opinião que se manifesta (*doxa*). Esses são os principais artifícios utilizados por Teresa no *Castelo interior*. A obra tem um aspecto de manual didático para aqueles que desejam ser iniciados nas artes da reflexão meditativa e da vida interior.

Os argumentos construídos no texto seguem, em sua maioria, dois tipos: exemplos e ilustrações. Neste contexto, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) contribuem para a percepção de como tais argumentos se constituem. Em linhas gerais, o exemplo é um tipo de formação discursiva, por meio do qual o orador apresenta dados de sua própria vida e/ou experiência. O orador trará ao auditório um determinado evento como forma de explorar sua tese abstrata e indicar, no real, a relação dele com a teoria. O exemplo vivido mostra, de certo modo, a eficácia daquilo que foi proposto.

Em termos retóricos, isso contribui para gerar uma comunhão dos espíritos, pois o orador torna-se próximo do auditório, oferecendo elementos de sua vida pessoal e, conseqüentemente, isso proporcionará um terreno mais fértil para a adesão a uma nova *doxa*. Ao ler o *Castelo interior*, verificamos na narrativa teresiana dados autobiográficos, indicados nas dificuldades e alegrias que a alma vive quando decidida e dedicada a aprimorar sua vida interior e buscar seu Amado. Em notas, a depender da tradução, observa-se que os fenômenos descritos foram vividos pela própria autora.

Antes de falar das ilustrações, faz-se necessário dizer uma breve nota sobre as figuras. Na tradição retórica, conseguimos detectar dois tipos de investigações: uma corrente que se debruça sobre a categorização dos argumentos e outra que se dedica ao estudo das figuras. Tanto uma quanto

outra contribuem para o desenvolvimento da teoria. Neste sentido, resgatamos novamente as ideias do filósofo Olivier Reboul (2004), sobretudo por explorar o uso da figura no raciocínio e suas relações com os argumentos.

A figura como um tipo de raciocínio que se realiza no âmbito da linguagem é amplamente utilizada pela arte e a poesia, sobretudo porque tais áreas do fazer humanos não são limitados como em outros tipos de discursos (o da ciência, por exemplo). Dentro desse caminho, afirmamos que uma figura de analogia pode auxiliar na confecção de um argumento de ilustração. Assim, ao comparar a alma com o castelo, Teresa faz uso de uma metáfora e constrói um argumento de comparação: da mesma forma que o castelo, a alma também tem diversos aposentos.

Neste sentido é que as ilustrações levadas a cabo em *Castelo interior* serão diversas em sua estrutura, ainda mais quando em oposição à estrutura dos exemplos. Ao desenhar a sua fala, os argumentos ilustrativos são apresentados com figuras de analogia ou metáforas. Fornecem sentido, proporcionando imagens que auxiliam no processo de compreensão do fenômeno da oração, conferindo, assim, significado à realidade vivida (REBOUL, 2004).

Dito de outro modo: existem analogias e metáforas que contribuem para a relação entre *ethos* e *pathos* no momento de uma situação discursiva; ao estruturar figuras de sentido, cujo conteúdo continha elementos do imaginário de sua época (o castelo), Teresa estabeleceu uma comunhão dos espíritos com seus leitores, causando impacto no que diz respeito à adesão ao seu discurso (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

O texto do *Castelo interior* foi um pedido feito pelo Frei Gerónimo Gracián, seu confessor e amigo. Gracián solicitou para Teresa que escrevesse um pouco sobre suas experiências, acreditando que elas ajudariam outras pessoas nos caminhos da vida interior (SÉSE, 2008). Teresa prontamente respondeu, escrevendo uma das principais obras sobre vida interior da história do ocidente.

A analogia ao castelo, com a qual o leitor se depara antes de abrir o livro, já no título da obra, tem um fundamento estético: de um lado, é uma referência à literatura que permeou a infância e a adolescência da autora, com os romances de cavalaria. De outro lado, uma referência da arquitetura de um período que se encontrava em declínio, as grandes construções casteleiras. Esse princípio estético fez parte do cenário vivido pela pensadora na cidade de Toledo – lá se encontrava o palco onde estavam os cavalos, as trovas e os castelos que lhes serviram de inspiração (SÉSE, 2008). O adjunto adnominal *interior* que sucede o termo *castelo* complementa a construção analógica e concomitantemente metaforiza a alma humana. O castelo interior não trata de um romance de cavalaria, efêmero, mas de uma história de amor e eterna, entre a alma e Deus.

A apresentação da obra possui um tom autoral, às vezes cômico, mas, sobretudo, pedagógico. Seu estilo tece palavras em uma rede complexa, detalhando e ensinando às suas irmãs de clausura como percorrer um caminho de autoconhecimento e disciplina. Essa busca depende da decisão e da força de vontade de unir-se com o eterno, na *persona* do Cristo. O método, na metáfora do caminho, traduz-se como prática na técnica da meditação, a começar pelo recolhimento interior e a oração reflexiva (SÉSE, 2008).

À medida que progredimos nos estágios da oração, avançamos, também, nas moradas do castelo. O castelo é o próprio corpo e nele a alma encontrará a si mesma. Antes de desposar o Amado, a alma necessariamente realizará uma investigação sobre si, buscando autoconhecimento e reconhecendo suas verdades íntimas, até mesmo porque não se conhecer é também não conhecer a Deus. Escreve Pádua (2006, p. 9):

Há algo de tremendamente trágico no desconhecimento da vocação humana: “Que lástima é não saber quem somos”. Por falta de autoconhecimento – que não é apenas teórico, mas especialmente existencial – não nos realizamos como pessoas, permanecendo do lado de fora de nós mesmos! Em

consequência, negamos aos outros, à comunidade e à sociedade, o melhor que somos e podemos dar.

Segundo D'Ávila (2008), nas primeiras e segundas moradas as pessoas ainda estão ligadas ao exterior, não enxergam a luz e nem a si. A meditação é o único procedimento que permitirá reconhecer-se interiormente como ser e ser-de-Deus e, da mesma forma, modificar o comportamento a partir de uma autopercepção moral. A interiorização não deve ser confundida com um fechar-se em si, ou ainda, negar o mundo corpóreo, ou tampouco o real. Ao contrário, ela é o encontro com o novo ser que surge em contraste com a luz de Deus irradiada em seu interior, refletindo para o serviço concreto. Esse serviço concreto é o amor traduzido em obras de caridade direcionadas ao outro (ser-para-outro).

Conforme a alma permanece insistente na prática da oração, avança e começa a ouvir Deus em seu interior. Esse momento é caracterizado por aquilo que mencionamos como *secura* e *aridez*, cansando e, muitas vezes, privando a alma de qualquer sensação. Teresa aponta para o conceito de *angústia* quando associa *aflições* e *memórias* do mundo exterior que nos afastam do ser-de-Deus. Seus conselhos seguem objetivos: não desistam, perseverem no caminho mesmo que seja difícil andar pela estrada.

Após a caminhada levar às terceiras moradas, a alma sente-se um pouco mais segura de si, pois superou algumas dificuldades iniciais e mudanças comportamentais foram operadas em seu ser. A prática da caridade tornou-se parte da sua vida, ela evita o pecado e procede de forma correta. Conhecendo-se, avança com humildade, adentrando no interior do castelo. Ainda existem momentos de *angústia*, mas a monja reitera seu conselho a todos: permaneçam firmes e obedientes a si e a Deus. Dentro das três primeiras moradas Teresa deixa claro que o maior esforço empreendido é o da alma, que luta com todas suas forças para prosseguir fiel aos propósitos da criação. Em termos filosóficos, esse seria o momento de aprendizado e efetivação da técnica. Às pessoas que desejam se firmar no caminho da meditação, o conselho de Teresa poderia ser traduzido da seguinte forma: não é fácil a prática do recolhimento e da reflexão, esse é

um processo que exige dedicação e se faz necessário a todos que nele se aplicam.

Nas quartas moradas a alma está mais próxima dos aposentos do Rei. A busca pelo Amado se dará interiormente, na meditação, e exteriormente, nas obras de caridade e no exercício do amor ao próximo. Praticar o amor e contentar a Deus em tudo é o que devemos fazer. Aqui há um mecanismo psicológico de sublimação do desejo individual, o para-si modifica-se em um para-o-outro. As sementes plantadas na alma durante o percurso das primeiras moradas começam a crescer e se transformam continuamente em uma árvore de autoconhecimento, proporcionando uma reorganização das prioridades no nível do desejo.

De acordo com Pádua (2003), na obra teresiana, uma das mensagens centrais existentes é o imperativo do amor e a união com Deus. A experiência mística está endereçada para esse fim, para o amor que se traduz em obras, um amor servil. Nesse momento ocorre aquilo que a pensadora espanhola denomina alinhamento de vontades, a partir do qual o sujeito deseja viver a vontade do divino. Em um dos versos de seu poema *Glosa*, Teresa fala que seu coração foi trocado pelo coração do Amado, esse foi o momento da entrega total, quando a alma endereçada a viver de amor permite-se desfrutar dos prazeres divinos:

Entreguei-me toda e assim
Os corações se hão trocados
Meu Amado é para mim
E eu sou para o meu Amado

Ao passar pelas quatro primeiras moradas, a alma segue em um movimento constante de recolhimento interior (D'ÁVILA, 2008). Nela há paz, quietude, segurança e um coração dilatado. Ao falar sobre a oração de recolhimento e a interioridade, Guerson (2003) mencionou que Teresa compreendeu o corpo como o lugar de encontro com Deus. É no corpo que a vontade de Deus se realiza em nós e por meio de nós. A oração é interior e se constrói em uma relação de intimidade dos sujeitos que nela estão

envolvidos, mas o amor e a caridade são exteriores, direcionados para Deus e para o outro.

Em consonância com Guerson (2003), acreditamos no corpo como ponto de encontro entre Deus e a alma. Teresa, inclusive, oferece-nos indícios desse lugar em seu poema *Buscando a Deus*:

Sim, porque és meu aposento,
És minha casa e morada;
E assim chamo, no momento
Em que de teu pensamento
Encontro a porta cerrada.

Busca-me em ti, não por fora
Para me achares ali
Chama-me que, a qualquer hora
A ti virei sem demora
E a Mim, buscar-me-ás em ti

Novamente verificamos uma metáfora e uma analogia. Essas figuras retóricas fazem referência aos antigo e novo testamentos. Na referência do antigo testamento, temos os *Cânticos dos cânticos* (BÍBLIA, 2002), em particular, o Cântico 5, em que lemos:

Eu dormia, mas meu coração velava e ouvi o meu amado que batia: "Abre, minha irmã, minha amada, pomba minha sem defeito! [...] Ponho-me de pé para abrir ao meu amado [...]. Abro ao meu amado, mas o meu amado se foi... Procuo-o e não o encontro. Chamo-o e não me responde... [...]. Encontraram-me os guardas que rondavam a cidade. Bateram-me, feriram-me, tomaram-me o manto as sentinelas das muralhas! (BÍBLIA, 2002, p. 505)

João da Cruz, em *Noite escura da alma* (2002) viu nessa passagem bíblica uma cena de enamoramento entre os dois jovens e transpôs tal cena em analogia ao que ocorre entre Deus e a alma. A interpretação do pensador espanhol visa a união mística, tal como a obra de Teresa. No cenário do Cântico, vemos elementos de um percurso voluntário da alma para Deus, no

qual também verificamos a presença da angústia – o Amado que chama a Amada, entretanto, desaparece. Em João da Cruz, essa angústia será estilizada discursivamente no conceito de noite escura, a noite em que a alma necessariamente passará no caminhar para Deus. Nesse momento, a ausência da divindade parece tão certa que a alma se aflige e acredita estar longe do divino (CRUZ, 2002).

Em Teresa também verificamos esse movimento de silenciamento e angústia. Com base em suas teorizações místicas, tal Cântico afirmaria que o Amado, no interior de sua casa (ou morada), chama por sua amada <...*abre, minha irmã, minha amada, pomba minha sem defeito*>. A alma, com o auxílio da meditação e da oração reflexiva, movimenta-se em sua direção. Nesse percurso, enfrenta angústias, securas e aridez espiritual – o silêncio de Deus – <...*ponho-me de pé, para abrir ao meu amado... procuro-o e não o encontro*>. (D’ÁVILA, 2008)

Ao avançar por entre as moradas interiores, as investidas do mundo externo emergem na tentativa de nos afastar do matrimônio espiritual <...*encontravam-me os guardas que rondavam a cidade. Bateram-me e feriram-me, tomaram-me o manto as sentinelas da cidade*>. Na passagem bíblica, o Cântico segue com uma descrição das qualidades que os enamorados trazem consigo, um exalta a qualidade do outro. Tal descrição qualitativa também é verificada em Teresa, quando aborda as transformações comportamentais pelas quais a alma passará antes de a união espiritual se efetivar. Assim, após os afagos e dizeres de amor, ao final do Cântico, a Amada reitera, assim como Teresa, em seu poema *Glosa*, <*eu sou do meu amado e o meu amado é meu*>.

A segunda referência ocorre com o evangelho de João (BÍBLIA, 2002, p. 813), que no capítulo quatorze diz “*na casa de meu Pai há muitas moradas*”. A casa é o corpo, o local da alma e da morada de Deus no ser humano. A segunda referência, por sua vez, estabelece-se em uma comparação com o dito de Mateus (BÍBLIA, 2002, p. 734), no versículo seis, que diz “*Tu, porém, quando orares, entra no teu quarto e, fechando a tua porta, ora ao teu Pai que está lá, no segredo*”. Ao contrário do que

poderia parecer, ir ao encontro de Deus não significa sair de si e, tampouco, abandonar a própria humanidade, mas, ao contrário, ir para o encontro de Deus é penetrar a nossa humanidade até as suas últimas consequências em termos de ser, somente assim chegar-se-á ao centro do Castelo.

A oração de união caracteriza a quinta morada. Essa oração traz consigo uma mudança profunda no sujeito que a experimenta. Deus toma o ser do sujeito que ali se encontra e exige tudo para Si. A memória e o intelecto não interferem mais nesse processo e elas conseguem separar o divino e metafísico do não divino e material. Além disso, o alinhamento das vontades acontece com maior intensidade. Nessa morada, o que Teresa diz ser uma verdadeira morte para o mundo, torna-se o nascer para Cristo (D'ÁVILA, 2008).

A sexta morada caracteriza-se na noção de noivado. Teresa afirma que a alma foi ferida pelo amor e anseia viver o estado de união. Tudo depende do Amado, sua vontade e desejo estão centradas n'Ele. A alma, contudo, sofre muito nessas moradas, pois inda se encontra em *secura* espiritual. A analogia ao noivado presente remete-nos à preparação cerimonial do matrimônio e, ao mesmo tempo, anuncia a mais importante alegria que o percurso da prática meditativa pode acarretar à existência humana: a união mística consumir-se-á (D'ÁVILA, 2008)

Por fim, o momento da total união com o Absoluto, na última morada. O casamento se consuma e uma das principais características da alma que se encontra em tal estado é a oração de quietude. A alma agora tem apenas a percepção de Deus, já não sofre pelas *securas* e inquietações, deleita-se em seu amor. Ao finalizar as últimas moradas, D'Ávila (2008) orienta para a importância da reflexão na oração e da meditação para alcançar a plenitude da espiritualidade, saindo do estado de oração vocal, internalizando a meditação e transformando a reflexão em ação.

Da primeira à última morada, o leitor atento percebe um ensino gradual de um percurso técnico: a meditação reflexiva ou a prática da oração orientada pela imaginação. Como ressalta Pádua (2003, p. 178), “a linguagem, entremeada por orações, ensina, orando a oração. Com seus

símbolos, figuras de linguagem e poesias fazem o leitor participar de alguma maneira de sua experiência”. Deste modo, acreditamos que a oração se constitui como um elemento pedagógico na busca do conhecimento de si, permitindo-nos conhecer a Deus e se desdobrar em amor ao próximo, sobretudo porque, em Teresa, amor é o principal resultado da união entre a Alma e o Absoluto, entre o Perfeito e o Imperfeito.

IV

É perceptível que os escritos de Teresa expressam as necessidades de seu espaço e tempo: a elaboração de instrumentos e técnicas pedagógicas para a formação humana e espiritual de suas irmãs monjas. Sua intenção em ensinar e educar é inegável. Tal afirmação se fundamenta na história do pensamento espanhol, além disso, as memórias teresianas deixam-nos evidente a característica pedagógica de seus escritos. A retórica, por sua vez, contribui para reiterar tal ideia, a obra o *Castelo interior* promove um ensino prático, voltado para si e para o outro, isto é, um ensino fundamentado em uma noção germinal de eu existencial.

Durante o século XVI, o ensino das pessoas que se consagravam à vida religiosa era marcado pela leitura e transmissão oral como instrumentos didáticos, sobretudo nos mosteiros, os lugares onde o conhecimento foi produzido durante séculos (PONCE, 1989). Nesses instrumentos, o ensino de Teresa se fez vivo tanto com a escrita, quanto com a transmissão oral. Deste modo, pautada em um ensino que não fosse distante ou que facilitasse a compreensão de suas irmãs, Teresa aproximava o itinerário da busca de si ao encontro da alma com Deus.

De acordo com Barboza (2010), parte dessa perspectiva pedagógica era devida à influência da corrente filosófica humanista. A filosofia

humanista acreditava que Deus só podia ser encontrado nas profundezas da alma; já não bastava procurá-lo na natureza, nos exercícios corporais, em palavras ou leituras. Tornavam-se necessários, agora, exames de consciência, já que a vida espiritual é a vida interior. O caminho até Deus resulta de uma interiorização progressiva.

Historicamente, o recolhimento interior como base para a meditação remonta à emersão do movimento mendicante no cristianismo. Por volta do século XIII, tal como indica Oliveira (2007), as ordens mendicantes surgiram como resposta à crise vivida pelo cristianismo. No âmbito social, tais ordens estavam vinculadas às ações pastorais e criticavam a riqueza, observando um modo de vida pautado na simplicidade e na pobreza. No âmbito espiritual, por sua vez, os mendicantes trouxeram à tona uma prática que ficava restrita aos muros do claustro: a meditação reflexiva. Segundo Barboza (2010), a oração por meio da meditação era encontrada apenas nas casas franciscanas, expandindo-se para as demais ordens religiosas. Buscavam, diretamente, a união ou a transformação da alma em Deus e, indiretamente, a reforma das ordens religiosas e da Igreja.

Na obra *Castelo Interior* identificamos um dinamismo espiritual pelo qual a alma humana incorre quando dedicada à oração reflexiva. Nesse processo, o meditar tem um desenvolvimento progressivo e, a cada passo, ou a cada morada, seus conteúdos psicológicos são revisitados e seu comportamento aprimora-se em função do divino. O conhecimento adquirido ao longo do percurso traz consigo um valor pedagógico fundamental à medida que representa o conhecimento de si. Trata-se, então, de um tipo de aprendizagem que se dá pela experiência e se concretiza interiormente, contribuindo para a subjetivação do ser que a vive.

Referências

- AGOSTINHO, SANTO. Confissões (Livros VII, X e XI. Tradução de Arnaldo Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina Castro-Maia de Souza Pimentel. Covilhã: LusoSofia, 2008.
- BARBOZA, Marcos A. Pedagogia, mística e espiritualidade na configuração do pensamento de São João da Cruz (1542-1591). Maringá: Aduem, 2010.
- BÍBLIA. Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.
- CRUZ, João da. Noite escura da alma. In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 2002, p.437-572.
- D'ÁVILA, Teresa. Castelo interior ou moradas. 14. ed. Tradução das Carmelitas Descalças do Convento de Santa Teresa do Rio de Janeiro. São Paulo: Paulus, 2008.
- D'ÁVILA, Teresa. Livro da vida. In: Obras completas. Coord. Frei Patrício Sciadini. Trad.texto estabelecido por T. Álvarez. São Paulo: Carmelitanas, Loyola, 1995. p. 21-294.
- D'ÁVILA, Teresa. Castelo interior ou moradas. In: Obras completas. Coord. Frei Patrício Sciadini. Trad. texto estabelecido por T. Álvarez. São Paulo: Carmelitanas, Loyola, 1995. p. 433-590.
- D'ÁVILA, Teresa. Poesias. In: Obras completas. Coord. Frei Patrício Sciadini. Trad. Texto estabelecido por T. Álvarez. São Paulo: Carmelitanas, Loyola, 1995. p. 955-1036.
- GUERSON, Cláudio V. O amor na perspectiva de Teresa de Ávila. Tese de Doutorado. Pós Graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. 2013.
- MERTON, Thomas. Místicos e mestres Zen. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- MENEZES, Léa de Sousa Campos de. Teresa de Ávila: fatos, feitos e preceitos. In: Hispanista, Rio de Janeiro, s/v, n. 68 Jan/Março. 2017. Disponível <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo548.htm>> Acesso em: 20 Jan. 2019
- OLIVEIRA, Terezinha. Os mendicantes e o ensino na universidade medieval: Boaventura e Tomás de Aquino. In: Anais do XXIV Simpósio Nacional de História - Anpuh (Associação Nacional de História). São Leopoldo – RS; 2007.
- PÁDUA, Lúcia Pedrosa. “Que lástima é não saber quem somos”: mística e antropologia no “Castelo Interior ou Moradas” de Santa Teresa de Ávila. In: Revista do Depto Teologia da PUC – Rio, ano X, nº 22, jan-abr. 2006.
- PÁDUA, Lúcia Pedrosa. Teresa de Ávila, testemunha do mistério de Deus. In: Persp. Teol, p.156-186. 2003.
- PERELMAN, Chaim.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucy. Tratado da argumentação: a Nova Retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes/ Aníbal Ponce; tradução de Jose Severo de Camargo Pereira. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

REBOUL, Olivier. Introdução à Retórica. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SESÉ, Bernard. Teresa de Ávila: a mística e andarilha de Deus. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2008. 148p.

VASCOUTO, Helena Dresch; SBISSA, Pedro; TAKASE, Emílio. A utilização da meditação no contexto escolar: uma análise da literatura. Revista Caminhos, Rio do Sul, a. 4, n. 6, p.87-106, 2013.

Data de registro: 19/02/2021

Data de aceite: 20/10/2021



Sobre a continuidade metodológica em Michel Foucault: da fundamentação de uma teoria do enunciado para o cuidado de si

*Vinícius Dias de Melo**

*Artur José Renda Vitorino***

Resumo: Uma das dificuldades em se compreender a categoria de enunciado no pensamento de Michel Foucault está relacionada com múltiplas definições tautológicas dessa categoria no livro *A arqueologia do saber*. O primeiro objetivo deste artigo é oferecer uma descrição do enunciado e sua íntima dependência do nível referencial no pensamento arqueológico de Michel Foucault. O segundo objetivo, interrelacionado ao primeiro objetivo, será mostrar o quanto as reflexões que desembocaram na concepção “cuidado de si”, vieram à tona porque o fim da análise arqueológica é a reconstituição das práticas concretas de uma época que definiram as condições do dizer e evidenciavam os modos de saber, pois o nível referencial é o nível de maior relevância para a reconstituição histórica das práticas discursivas por fontes discursivas. Esse método trouxe à luz, a ideia de que o trabalho fundamental da arte, de que temos de cuidar, a área principal à qual se deve aplicar valores estéticos, é a si próprio, à própria existência. Consequentemente, para esse pesquisador, não temos que escolher entre o nosso mundo e o mundo grego, desde que se possa ver que alguns dos princípios mais importantes de nossa ética têm sido relacionados num certo momento a uma estética da existência.

Palavras-chave: Enunciado; Referencial; Formação dos Objetos; Cuidado de Si; Foucault

* Doutorado em andamento em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. E-mail: vinicius.diasdemelo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9356596279095377>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1689-7206>.

** Doutor em História. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. E-mail: arturvitorino@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3811004108670430>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8654-3182>.

On the methodological continuity in Michel Foucault: from the foundation of a theory of the statement to the care of the self

Abstract: One of the difficulties in understanding the category of enunciation in Michel Foucault's thought is related to multiple tautological definitions of this category in the book *The archeology of knowledge*. The first objective of this article is to offer a description of the statement and its intimate dependence on the referential level in Michel Foucault's archaeological thought. The second objective, interrelated to the first objective, will show how the reflections that led to the concept of "self-care", came to light because the end of the archaeological analysis is the reconstitution of the concrete practices of an era that defined the conditions of saying and evidenced the ways of knowing, because the referential level is the most relevant level for the historical reconstruction of discursive practices by discursive sources. This method brought to light, the idea that the fundamental work of art, that we have to take care of, the main area to which aesthetic values must be applied, is itself, to existence itself. Consequently, for this researcher, we do not have to choose between our world and the Greek world, as long as it can be seen that some of the most important principles of our ethics have been related at a certain moment to an aesthetics of existence.

Key-words: Statement; Referential; Formation of Objects; Self-Care. Foucault

Sobre la continuidad metodológica en Michel Foucault: de la fundación de una teoría del enunciado al cuidado del yo

Resumen: Una de las dificultades para comprender la categoría de enunciado en el pensamiento de Michel Foucault está relacionada con las múltiples definiciones tautológicas de esta categoría en el libro *La arqueología del saber*. El primer objetivo de este artículo es ofrecer una descripción del enunciado y su íntima dependencia del nivel referencial en el pensamiento arqueológico de Michel Foucault. El segundo objetivo, interrelacionado con el primero, será mostrar cómo las reflexiones que llevaron al concepto de "cuidado de sí", salieron a la luz porque el fin del análisis arqueológico es la reconstitución de las prácticas concretas de una época que definió las condiciones del decir y evidenció las formas de conocer, porque el nivel referencial es el nivel más relevante para la reconstrucción histórica de prácticas discursivas por fuentes discursivas. Este método sacó a la luz la idea de

que la obra de arte fundamental, que tenemos que cuidar, el ámbito principal al que se deben aplicar los valores estéticos, es ella misma, la existencia misma. En consecuencia, para este investigador, no tenemos que elegir entre nuestro mundo y el mundo griego, siempre y cuando se pueda constatar que algunos de los principios más importantes de nuestra ética se han relacionado en un momento determinado con una estética de la existencia.

Palabra clave: Enunciado; Referencial; Formación de Objetos; Cuidado de Sí; Foucault

Introdução

No livro *A arqueologia do Saber* (2010), Michel Foucault desenvolveu um conjunto de possibilidades metodológicas e categóricas que abrissem caminho para um novo tipo de análise, a Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Esse conjunto de possibilidades tem o objetivo de reconstituir a história humana a partir da principal fonte primária utilizada, as fontes documentais discursivas.

Além da memória nervosa, presa às experiências individuais e coletivas, o passado chega a nós presentemente pela via dos registros que tiveram correspondência com esse passado, que, como evidência, substancializa-se em materialidades ao representarem-no tais, mas não só, como registros discursivos. Aqui será enfatizado estes últimos, na tarefa do historiador de tratar metodologicamente o conteúdo discursivo para reconstituir, na medida do possível, a realidade histórica na qual foi produzida a sua representação discursiva.

O que Foucault tentou em sua pesquisa foi abrir quatro direções que possibilitam analisar relações discursivas nas fontes primárias como meio de reconstituir o passado histórico. Essas quatro direções de investigações são originais no sentido de evitar reduzir o exame das fontes discursivas pela via explicativa de um contexto histórico concreto ou pela via de um contexto de mentalidades. Essas quatro direções fazem o sentido inverso, a mentalidade de um conjunto de indivíduos e o contexto concreto

de uma realidade histórica só é acessível pelas fontes, nas regularidades que o discurso em si deixa transpassar ao longo do tempo.

As quatro direções dessa análise são compostas: por um *referencial*, uma *posição subjetiva*, um *domínio associado* e uma *materialidade repetível*. Essas quatro direções permitem descrever os signos e conjunto de signos como *enunciados*, ou melhor, descrevem o *nível enunciativo* da existência dos signos.

Especificar a categoria de *enunciado* como um nível de análise dos signos é fundamental. Essa categoria, definida e redefinida diversas vezes por Foucault (2010), gera confusão nos leitores pelo fato da pluralidade de definições que Foucault estabeleceu. Considera-se que precisar exatamente a definição dessa categoria é o primeiro passo para compreender o pensamento arqueológico de Foucault. Pois os enunciados, como ele afirmou (Foucault, 2010, p. 89-90), são os objetos de sua pesquisa.

Para especificar que a categoria de enunciado é indispensável, há de se comentar alguns excertos em que Foucault tenta definir essa categoria e, ao mesmo tempo, será demonstrado que o *nível referencial*, uma das direções de análise da pesquisa arqueológica, é o nível mais relevante das quatro direções de análise, pois ele é definido como o nível que tem preponderância na caracterização *donível enunciativo* de uma formulação. Ou seja, sem o referencial do enunciado, as outras três direções de análise são inviáveis de se realizarem. Para deixar isso claro, iremos comentar algumas tentativas de definição do enunciado realizadas por Foucault, e, posteriormente, descreveremos o nível referencial, numa busca de demonstrar sua preponderância para se conceber de modo claro o enunciado e argumentando sobre a dependência dos outros três níveis de análise (posições subjetivas, domínio associado e materialidade repetível) em relação ao nível referencial.

O que é enunciado para Foucault

Foucault, em diversos momentos no seu livro *A Arqueologia do Saber* (2010), alterna no uso das categorias para se referir ao enunciado: ora

utiliza a expressão *enunciado*, ora faz uso do termo *função enunciativa*, mas de fato são a mesma coisa, pois o enunciado está intimamente relacionado com o significado dos signos, não no sentido a que eles remetem, pois esta é sua função existencial, mas nas condições em que essa função foi historicamente desempenhada.

Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2010, p.98).

Se o enunciado é uma função que, ao cruzar a estrutura de significantes, faz com que apareçam conteúdos concretos no tempo e no espaço, essa função está relacionada com o significado. Logo, o signo comporta o sentido do significado de acordo com uma função enunciativa, de acordo com um enunciado. Como e por que a função, ou seja, o enunciado, faz aparecer o conteúdo concreto nos signos? Porque é a própria função existencial da linguagem, o signo é uma forma materializada da linguagem, se não houvesse signos em forma material, escrita ou oral, não haveria possibilidade de comunicação entre indivíduos, porque esta se dá por uma exterioridade discursiva. Poderia se objetar que gestos poderiam substituir a linguagem escrita ou oral, mas, tomando de exemplo a língua de sinais, ela também se estrutura por significantes gestuais dotados de um significado, ou seja, a função das formas gestuais da língua de sinais comporta também um determinado conteúdo significativo.

A partir disso, pode-se deduzir um axioma da compreensão de linguagem e de realidade concreta para Foucault. Se a linguagem só comporta conteúdos concretos, materializados por estruturas significantes, por causa de uma função que cruza tais estruturas, essa função deve provir de um domínio ainda não discursivo, anterior às estruturas da linguagem, pois estas só passam a existir com capacidade significativa a partir da função enunciativa.

Se essa função vem de um domínio *a priori* à estrutura linguística, e faz com que nelas apareçam conteúdos concretos, ou seja, significados, sentidos ou verdades, o domínio do qual a função provém já deve estar dotado de certas significações. Porém, ainda não estruturadas na forma de signos materiais, somente significações na concretude real mediada pelos sentidos e intelecções dos seres humanos e registrada pela memória.

Nesse domínio, anterior à linguagem, existe significações mediadas pela relação dos sentidos com o intelecto, caracterizando a interioridade da consciência de um indivíduo. Essa interioridade tem como pressuposto obrigatório para a possibilidade de comunicação, o seu registro pela memória; caso contrário, toda impressão sensorial sobre a realidade, assim como as interações que um ser humano mantém com a realidade seriam reguladas somente por impulsos naturais, sendo impossível o registro, a repetição e a modificação das práticas e compreensões sobre a realidade, não haveria movimento de registro e nem possibilidade de transmissão e atualização das práticas e significações, por consequência, não haveria cultura humana.

Num suposto estado natural, no momento do surgimento da memória, as primeiras memórias se conservavam e se atualizavam somente na consciência dos indivíduos. Ao conceber formas de transmitir pela exterioridade dos gestos e dos fonemas vocais, os acordos sociais das impressões e interações sobre a realidade se materializam e se constituem na forma de signos. E pela capacidade de memória, os acordos se perpetuam, são transmitidos e passíveis de serem modificados. A partir dessa convenção era possível estabelecer transmissão e compreensão da forma de dizer o mundo, e, por essa condição do acordo, a realidade também passa a ser, se transformar, e ser transmitida a partir dos acordos de comunicação.

Ao considerar essa situação, o estado natural, hipoteticamente, nunca mais volta a existir, a compreensão do mundo não é mais zerada a cada geração de indivíduos, pois a prole já nasce situada em uma cultura de acordos sobre as significações do mundo. Um circuito pré-estabelecido de estruturas linguísticas é estabelecido para poder dizer o mundo; logo, quando dizemos o mundo, fazemos mais do que isso, deixamos vestígios

das relações e práticas concretas que estabelecemos para poder em sequência objetivar discursivamente a realidade empírica. Enfim, torná-la dizível, conservada, transmissível e passível de manipulação.

Pois, se a linguagem faz a realidade, em nível discursivo, ser artificialmente representada e ser conservada na forma de signos, esse fazer deixa pistas de práticas discursivas e históricas, pois todo fazer é uma prática de produção. Por essa perspectiva, a análise arqueológica entende a enunciação como um acontecimento histórico, o ato de representar e objetivar um mundo concreto a partir de uma prática que precisa relacionar certas coisas para poder fazer aparecer um objeto discursivo.

Os signos são dotados de um significado que remete a algo ou alguma coisa que não seja ele mesmo. Porém, ao mesmo tempo, o significado e o quê por ele é remetido mantém uma similitude, quando num acordo sociolinguístico, estranhamente idêntica, pode-se afirmar que essa é a função da linguagem, esse fazer aparecer. Contudo, a análise arqueológica não tem como finalidade a detecção daquilo a que o signo remete, mas, em sentido inverso, objetiva demonstrar que essa remissão foi produzida sob certas condições e pressupostos; definidos por certas práticas históricas:

[...] a estrutura significante da linguagem remete sempre a outra coisa; os objetos aí se encontram designados; o sentido é visado; o sujeito é tomado como referência por um certo número de signos, mesmo se não está presente em si mesmo. [...] Não é ela o lugar de aparecimento de algo diferente de si e, nessa função, sua própria existência não parece se dissipar? Ora, se queremos descrever o nível enunciativo, é preciso levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação, de se deter no momento - logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado - que determina sua existência singular e limitada. Trata-se de suspender, no exame da linguagem, não apenas o

ponto de vista do significado (o que já é comum agora), mas também o do significante, para fazer surgir o fato de que em ambos existe linguagem, de acordo com domínios de objetos e sujeitos possíveis, de acordo com outras formulações e reutilizações eventuais (FOUCAULT, 2010, p.126).

Nesse excerto é perceptível a ênfase que Foucault faz sobre qual tipo de existência o nível da análise arqueológica é empregada. Descrever os signos em seu nível enunciativo é justamente considerar a existência da linguagem na dimensão que produziu sua capacidade e precisão remissiva a certos objetos. De um lado, temos aquilo que o signo remete, o conteúdo concreto que nele aparece sob certas definições; de outro, temos a dimensão que produz essa remissão, ou melhor, de acordo com aquilo que ele remete. Assim, podemos detectar o que foi articulado e pressuposto para definir tal remissão do modo como se apresenta. Se os signos têm poder remissivo, trata-se de indagar a possibilidade de um poder virtual, pois sempre é possível poder remeter, porém sempre de acordo com certas condições de possibilidade. Cabe à arqueologia detectar sob quais condições produziu-se um sentido e/ou sob quais critérios e condições assenta-se a pretensão de uma verdade.

O Referencial do Enunciado

O objeto de descrição da análise arqueológica é a função enunciativa dos signos, e ela não está separada deles, é sua relação de existência. Esse conjunto de condições, que autorizam ou não determinado sentido ou verdade, perde sua tautologia quando Foucault descreve o referencial dos enunciados:

Como definir a relação que caracterizaria, exclusivamente, o enunciado - relação que parece implicitamente suposta pela frase ou pela proposição e que lhes aparece como anterior? Como separá-la, em si mesma, das relações de sentido ou dos valores de verdade com os quais usualmente a confundimos? Um

enunciado - qualquer que seja e por mais simples que o imaginemos - não tem como correlato um indivíduo ou objeto singular que seria designado por determinada palavra da frase [...] Em compensação, o que se pode definir como correlato do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas [...] Um enunciado não tem diante de si (e numa espécie de conversa) um correlato - ou uma ausência de correlato, assim como uma proposição tem um referente (ou não), ou como um nome próprio designa um indivíduo (ou ninguém). Está antes ligado a um "referencial" que não é constituído de "coisas", de "fatos", de "realidades", ou de "seres", mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. (FOUCAULT, 2010, p.102)

Sem esse excerto, considero que toda definição do enunciado seria tautológica, pois não seria possível analisar os outros três níveis da função enunciativa sem o nível referencial, não seria possível determinar os domínios sob os quais certos pressupostos e condições são considerados para a delimitação da possibilidade do sentido ou do valor de verdade de uma formulação. Sem a definição do nível referencial do enunciado, seria impossível saber qual é o sentido mais provável de acordo com as condições de sentido, pois é pelo nível referencial que se torna possível detectar as práticas históricas através das condições enunciativas supostas para a produção de determinado sentido ou verdade de uma determinada formulação.

O referencial pode ser definido como um conjunto de relações axiomáticas, articuladas entre elementos e relações situados em um recorte social e histórico, está sempre “[...] suposto pela frase e pela proposição [...] (Foucault, 2010, p.102)”, e, por ser suposto, constitui-se como condição.

É a partir da suposição de relações referenciais que qualquer pretensão de comunicação, no julgamento dos indivíduos em comunicação, tornar-se capaz de se realizar e de ser efetivamente inteligível. Compreende-

se que o que está sendo dito por pressupor determinados referenciais, devem estar relacionados com um fundamento referencial para as relações entre significante e designação do sentido em uma formulação. Logo, o referencial do enunciado é sempre suposto tanto no ato da escrita, como no ato da leitura. As possibilidades de compreensão do sentido pelo leitor, em relação ao que o autor escreveu, residem sempre na convergência entre os referenciais dos quais o autor partiu para estabelecer suas significações com os referenciais que o leitor ou analista do discurso especula. Quando não convergem, podem ocorrer duas situações, ou a total incompreensão ou uma compreensão errônea. Esta última pode ser diagnosticada e corrigida pela análise quando esta tenta especular e estabelecer qual era o referencial, mais provável, no qual o discurso, em seu momento histórico de acontecimentos, estava fundamentado. Dada a importância do referencial do enunciado, convém destacar como Foucault (2010) o definiu. Para ele, então, o referencial do enunciado é:

[...] um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas[...] O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o nível enunciativo da formulação, por oposição a seu nível gramatical e a seu nível lógico: através da relação com esses diversos domínios de possibilidade, o enunciado faz de um sintagma, ou de uma série de símbolos, uma frase a que se pode, ou não, atribuir um sentido, uma proposição que pode receber ou não o valor de verdade (FOUCAULT, 2010, p. 102-103).

Supor o referencial de um enunciado significa considerar que um conjunto de signos, quando analisados sob a perspectiva arqueológica, sempre mantém relação com um domínio referencial. Essa premissa impõe,

consequentemente, à função de remissão do signo ao sentido, em seu exercício, estar sempre de acordo com um referencial, um domínio que comporta um conjunto de suposições que em correlação formam o domínio de possibilidade do sentido e da verdade. É sempre sobre essas condições pressupostas que um objeto é discursivamente formado e relações são estabelecidas. Esse fundo correlativo forma a possibilidade prática da remissão do sentido e do estabelecimento dos valores de verdade.

A análise do referencial permite descrever e delimitar as possibilidades e condições que fornecem à frase um sentido e à proposição seu valor de verdade. É exatamente por esse motivo que o domínio referencial do enunciado foi considerado como o conjunto que “[...] caracteriza o nível *enunciativo* da formulação [...]” (Foucault, 2010, p.103).

Como foi afirmado na introdução deste texto, há outros três níveis de análise dos enunciados, são eles: o nível do *sujeito do enunciado*, do *domínio associado* e da *materialidade repetível*. Esses níveis também não orientam sua análise sob as perspectivas gramaticais, hermenêuticas ou lógicas, têm sua própria originalidade no trato dos signos enquanto enunciados. Porém, conforme a caracterização e reflexão sobre o nível enunciativo, defende-se que os outros níveis, para serem analisados, são totalmente dependentes de uma análise referencial, não porque sejam desdobramentos do referencial, mas é a partir do referencial que se pode primeiramente determinar o sentido do discurso para no mínimo compreendê-lo.

Pois, se foi considerado como premissa que qualquer escrita e qualquer leitura, para serem efetuadas, sempre partem de relações referenciais implicitamente supostas e se o analista do discurso, tanto na perspectiva arqueológica como em qualquer outra perspectiva analítica, necessita ler os discursos para poder fazer sua análise, obrigatoriamente precisa especular, argumentar e estabelecer quais são os referenciais dos signos que compõem determinado texto, para saber como e sob quais relações eles formam seu sentido e suas verdades. Caso o arqueólogo do discurso infira as análises do *sujeito*, do *domínio associado* e da *materialidade repetível* sem antes verificar os possíveis referenciais do

sentido, a chance de compreensões errôneas ou interpretações ilimitadas aumentam. A leitura também sempre parte de um referencial imediatamente suposto, no caso do leitor, porém, no caso do arqueólogo do discurso, não se trata de interpretar indefinidamente, mas tentar detectar certeira e precisamente as possibilidades e limites referenciais que o autor e o discurso em questão estavam submetidos e com os quais suas significações estão correlacionadas e fundamentadas.

Além desses fatores outras duas definições da *função enunciativa* corroboram para a relevância hierárquica do domínio referencial perante os outros três níveis de análise.

Primeiro, se compreendemos que a função da existência dos signos, enfim, da linguagem, é o “[...] aparecimento de algo diferente de si e, nessa função, sua própria existência não parece se dissipar?” (Foucault, 2010, p.126). Deve-se considerar que essa função é a função de remissão aos objetos e relações expressos pelo significado dos signos.

Segundo, a partir dessa definição de função soma-se a definição da descrição do nível enunciativo, esta deve “[...] levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz [...]” (Foucault, 2010, p.126).

Isso indica que se a função da linguagem é a função de fazer sentido, e, por consequência, se todo fazer é uma prática, o trabalho de análise discursivo da arqueológica consiste em reconstituir quais práticas históricas e concretas definiram numa determinada época axiomas e pressupostos que funcionavam como condições da remissão de determinados sentidos, significações e verdades. Investiga-se, portanto, o sentido, a verdade e as significações discursivas na dimensão de sua produção, determinando quais axiomas, pressupostos e condições são necessários para determinado sentido, verdade e significação para depois medir sua relação com a realidade concreta e histórica, na qual certas práticas devem ter sido empregadas e correlacionadas na formação desses pressupostos, axiomas e condicionantes do sentido, da verdade e de significações.

Por essa perspectiva, a direção da análise reconstitui o passado histórico a partir de fontes discursivas pela sequência sentido-condições-

práticas. Com isto, as práticas discursivas são o fim da análise, e isso fica claro com alguns excertos. O primeiro trata justamente de como Foucault (2010) compreende a dimensão discursiva em relação à dimensão reflexiva e à dimensão concreta:

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa ‘dizer alguma coisa’ e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes [...] são numerosas e importantes. [...] Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. [...] o objeto [...] não preexiste a si mesmo [...] mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações. [...] estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto [...] quando se faz sua análise [...] Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer [...] Essas relações se distinguem, de início, das relações que poderiam ser chamadas ‘primárias’ e que, independentemente de qualquer discurso ou de qualquer objeto de discurso podem ser descritas entre instituições, técnicas, formas sociais etc. [...] Mas é preciso distinguir além disso, as relações secundárias que podem estar formuladas no próprio discurso: o que, por exemplo, os psiquiatras do século XIX puderam dizer sobre as relações entre a família e a criminalidade não reproduz, sabemos bem, o jogo das dependências reais; mas não reproduz tampouco o jogo das relações que tornam possíveis e sustentam os objetos do discurso psiquiátrico. [...] As relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. Mas não são, entretanto, relações exteriores ao discurso, que o limitariam ou lhe imporiam certas formas, ou o forçariam, em certas

circunstâncias, a enunciar certas formas. Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso [...] determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc.[...] caracterizam [...] o próprio discurso enquanto prática. (FOUCAULT, 2010, p. 50-52)

Esse excerto primeiramente revela uma premissa de Foucault: os objetos não preexistem às práticas que os formam, são objetos precisamente porque objetivados, e a sua produção é desempenhada sob certos feixes de relações e pressupostos definidos pelas práticas de uma sociedade. Pela categoria de objeto compreende-se qualquer coisa ou relação que esteja sendo formada discursivamente, é aquilo de que se fala, é objeto de um discurso, nele ganha existência, nele recebe suas propriedades, definições, classificações e relações.

Os objetos de um discurso não são extensões e coerções da realidade concreta (primária) sob o discurso. O contrário também é negado por Foucault, os discursos não são traduções fiéis da realidade concreta, não é, como um espelho, perfeitamente reflexivo. Isso significa que para Foucault (2010) existem três tipos de dimensão: a primária (concreta, real, não discursiva) e a secundária (reflexiva). Nem uma e nem a outra sozinhas formam os objetos presentes no discurso, pois para ele a dimensão discursiva é um conjunto de relações que os conjuntos de signos devem efetuar para fornecer existência aos objetos. Enfim, entre o texto e a realidade concreta, podemos, a partir dos enunciados, detectar e descrever relações referenciais que o discurso correlaciona para falar sobre algo, a fim de torná-lo objeto dizível.

Não compete à análise arqueológica, sob essa perspectiva, simplesmente validar se os objetos do discurso são verdadeiros ou falsos, se traduzem fielmente sua realidade exterior com exatidão ou se o discurso é imposto e determinado pelo jogo das dependências reais. No limiar entre o nível das relações reais (primárias) e as relações reflexivas(secundárias), estão no “[...] limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes [...] determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar

para poder falar de tais ou tais objetos [...]” (Foucault, 2010.p.51) Essas relações caracterizam o discurso como prática, são relações que o discurso precisa efetuar para poder fornecer existência discursiva aos objetos, essas relações são caracterizadas como um conjunto de “[...] *regras* que são imanentes a uma prática discursiva.” (Foucault, 2010, 52). Por regra, não estabelecemos somente a ideia de uma condição, mas de uma condição regular, com uma certa frequência observável nas práticas de um tempo histórico.

As práticas discursivas são definidas como:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2010, p.133)

Por meio da análise referencial, investiga-se no próprio discurso as condições e pressupostos referenciais no qual a função enunciativa pode desempenhar com valor de sentido e verdade suas significações. Posteriormente, investiga-se pelos procedimentos de análise da formação dos objetos, ao nível das práticas discursivas (determinadas no tempo e no espaço, em uma dada época e para uma área social), quais tipos de *regras* no tempo histórico de um discurso formavam esses pressupostos e condições que, em suas inter-relações, formavam a base do saber para poder dizer isto ou aquilo sobre um objeto, num discurso com pretensão de verdade.

Por serem imanentes, essas regras devem estar vinculadas a uma realidade concreta, histórica, que definiram para um determinado conjunto de indivíduos um modo regular de perceber e falar dos elementos de sua realidade. A partir desse modo regulado de percepção, inserção e manipulação da realidade, os modos de dizer a realidade e seus elementos constituintes, o que constitui a objetivação discursiva, estão sempre fundamentados nas práticas imanentes de interação e percepção da realidade. Desta forma, o discurso não é expressão reflexa da realidade, e sim que nele encontramos vestígios de práticas e relações concretas que

deveriam estar articuladas no momento da objetivação discursiva da realidade.

O fim imanente da arqueologia consiste na reconstituição histórica das práticas imanentes que por funcionarem como regularidades nas formas de perceber e interagir com o mundo, deixaram rastros de seu funcionamento nos dizeres sobre mundo, pois tudo que é dito, na perspectiva foucaultiana do referencial, é dito sob certas condições, considerando certos pressupostos. Esse conjunto de condições e pressupostos, identificados pela análise referencial, é regulado por um conjunto de relações e regras imantes às práticas discursivas de um tempo histórico, e essas regras são evidenciadas pelo conjunto de procedimentos da *formação dos objetos do discurso*.

Os excertos acima citados, estão justamente no tópico da *formação dos objetos* (Foucault, 2010, p.45-55), tópico este, que é delimitado por meio de três procedimentos de reflexões que são propostos para se exercerem sob o referencial dos enunciados, descrevendo as possíveis práticas e relações concretas que definiram regras da objetivação discursiva da realidade prática.

Os três procedimentos são: a demarcação das primeiras *superfícies de emergência* dos objetos, das *instâncias de delimitação* dos objetos e as *grades de especificação* dos objetos (Foucault, 2010, p.46-47), com o exemplo da medicina psiquiátrica e psicopatológica, Foucault (2010, p.46-47) descreveu os procedimentos de análise da formação dos objetos:

A) Seria preciso inicialmente demarcar as *superfícies* primeiras de sua *emergência*: mostrar onde podem surgir, para que possam, em seguida, ser designadas e analisadas essas diferenças individuais que, segundo os graus de racionalização, os códigos conceituais e os tipos de teoria, vão receber a qualificação de doença, alienação, anomalia, demência, neurose ou psicose, degenerescência etc. Essas superfícies de emergência não são as mesmas nas diferentes sociedades, em diferentes épocas e nas diferentes formas de discurso. Permanecendo na Psicopatologia do século XIX, é provável que elas fossem constituídas pela família,

pelo grupo social próximo, o meio de trabalho, a comunidade religiosa (que são todos normativos, suscetíveis ao desvio, que têm uma margem de tolerância e um limiar a partir do qual a exclusão é requerida, que têm um modo de designação e de rejeição da loucura, que se não transferem para a medicina a responsabilidade da cura e do tratamento, pelo menos o fazem com a carga da explicação) [...] B) Seria necessário descrever, além disso, *instâncias de delimitação*: a medicina [...] tornou-se, no século XIX, a instância superior que nomeia e instaura a loucura como objeto; mas não foi a única [...] C) Analisar, finalmente as *grades de especificação*: trata-se dos sistemas segundo os quais separamos, opormos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos, umas das outras, as diferentes 'loucuras' como objeto do discurso [...]

Pela análise desse conjunto de procedimentos, e pela comparação das correlações dos procedimentos entre si, Foucault (2010, p.49-50) afirma que é por esse feixe de relações que se formam os objetos do discurso,

[...] essas relações são estabelecidas entre processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto [...] elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer [como objeto] [...] As relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso [...] Mas não são, entretanto, relações exteriores ao discurso, que o limitariam ou lhe imporiam certas formas [...] Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso [...] determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisa-los, classificá-los, explicá-los etc.

Essas relações caracterizam o discurso como prática, se o discurso, produz ou reproduz os objetos sob o feixe de certas relações de determinada

época, é uma prática discursiva histórica que é caracterizada pelas relações que deve colocar em interação para poder falar de um objeto deste ou daquele modo, estabelecendo um fundo referencial de relações práticas que funciona como base da coerência, verdade e sentido do que está sendo dito sobre determinado objeto. Por essas perspectivas, o método de Foucault segue o seguinte percurso, *discurso-referencial da função enunciativa-condições de formação dos objetos-prática discursiva*. Parte-se dos signos que dizem algo sobre um objeto, detectando as condições referenciais do sentido, investigando quais possíveis superfícies emergência, instâncias de delimitação e grades de especificação estão relacionadas em sua objetivação, e, por fim, demonstrar como esse conjunto de relações formam a base regular de saber e de práticas da *enunciabilidade* num determinado discurso em uma determinada época sobre um determinado grupo de objetos.

Resultados

Dado que o referencial do enunciado apresenta um conjunto de reflexões para detectar condições e axiomas da remissão do sentido dos signos, e, se essas condições e pressupostos são regulados por certas regras imanescentes às práticas discursivas, e, dado que a *formação dos objetos* é conjunto de procedimentos que revelam as práticas e relações que regulam e definiram as condições referenciais, fica claro que o nível referencial e a formação dos objetos são níveis correlatos. Essa correlação é admitida por Foucault (2010, p.129), e, considerando isto, o nível que de fato permite reconstituir as práticas concretas de uma sociedade, o nível referencial é o nível enunciativo que de fato permite reconstituir as práticas concretas de uma sociedade no tempo e no espaço, ou seja, o nível referencial é o nível que permite reconstituir as práticas discursivas de um tempo histórico que definiram as condições de produção do sentido e da formação dos objetos do discurso.

Se a realidade é dotada de relações, significações e práticas, e, se estas podem chegar ao futuro pela materialidade duradoura dos discursos e

suportes materiais, e estes suportes são a única via de acesso do historiador aos vestígios do passado, o nível referencial é o nível que permite ir das condições referenciais para as práticas concretas. Essa sequência de operações é explicitada por Foucault (2010, p.133) no seguinte excerto:

Finalmente, o que se chama "prática discursiva" pode ser agora precisado. [...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Por serem determinadas no tempo e no espaço, são imanentes, são elas que definem as condições de exercício da função enunciativa. A função enunciativa e a função existencial dos signos, no caso, a remissão ao sentido. Se a direção da análise arqueológica, como foi dito, é o exame não da remissão, mas das condições da produção de determinado sentido remetido, o nível referencial é o nível em que se examina os referenciais condicionantes dos sentidos de um conjunto de signos, enfim, os referenciais daquilo que o discurso fala, seus objetos.

Ao elencar as condições e pressupostos do sentido, a análise é direcionada à operação de reconstituição histórica das práticas discursivas, um conjunto de regras, relações e comportamentos de percepção e interação dos indivíduos com a realidade. Vale ressaltar que a categoria *regra* em Foucault (2010) carrega o sentido de regularidade, o que traz a ideia de costume e frequência, a qual pode ser entendida como a *positividade* de uma época.

Por ser costume e frequente, e por atravessar os indivíduos de uma época, não existe a ideia de autoria e liberdade subjetiva. Pela perspectiva arqueológica, existem indivíduos que enunciam suas significações discursivas sob certos pressupostos e condições positivadas pela cultura que o circunda. Isso significa que, na perspectiva arqueológica, a reconstituição da cultura de uma época, entendido aqui como regularidades de percepção e interação do indivíduo com sua realidade histórica, depende, a nível

discursivo, dos referências das significações. Por isso mesmo, o nível referencial foi defendido, neste texto, como nível indispensável e de maior relevância da análise arqueológica para a reconstituição histórica de um determinado período a partir de fontes discursivas.

A reconstituição histórica do “cuidado de si”

Foi por meio desse método que Foucault delimitou o que é “cuidado de si”. Como para ele a positividade (compreendida como aditamento) de um discurso caracteriza-lhe a unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos, e essa positividade desempenha o papel do que se poderia chamar *a priori histórico*, pôs a investigar se havia algum paralelo – uma semelhança de problema - da preocupação da ética grega que era constituir um tipo de ética que era uma estética da existência com o nosso problema atualmente de constituir uma ética que não esteja fundada na religião, e nem num sistema legal que interfira na nossa vida moral, pessoal, privada.

Em outras palavras, pelo trabalho de história do pensamento – e história do pensamento quer dizer não simplesmente história das ideias ou representações - mas também a tentativa de responder à pergunta: como é que um saber pode se constituir? Outrossim: como é que o pensamento, enquanto relacionado à verdade, pode ter também uma verdade? Nessa seção buscar-se-á expor sinteticamente como Foucault *problematizou* o nascimento de uma ética, de uma ética enquanto reflexão sobre a sexualidade, sobre o desejo, o prazer.

E pela expressão *problematização*, Foucault não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem criação pelo discurso de um objeto que não existe. Para ele, problematização é o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.). Assim, trata-se trazer à tona uma forma de fazer história das relações que o pensamento mantém com a verdade, compreendida como história do pensamento enquanto pensamento da

verdade. Convém notar: todos aqueles que dizem que para Foucault a verdade não existe são espíritos simplistas. Foucault, então, parte de um problema nos termos em que ele se coloca atualmente e tenta fazer disso a genealogia. E por genealogia ele queria dizer que levava a análise a partir de uma questão presente.

Para Foucault, qual seria então essa questão? Durante muito tempo imaginava-se que o rigor dos códigos sexuais, na forma como os conhecemos, era indispensável às sociedades ditas “capitalistas”. Entretanto, a suspensão dos códigos e o deslocamento das proibições se fizeram sem dúvida mais facilmente que se havia acreditado (o que parece indicar que sua razão de ser não era a que se acreditava); e o problema de uma ética como forma de dar a seu comportamento e à sua vida se colocou novamente. Em resumo, se enganava quando se acreditava que toda moral estava nas interdições e que a retirada destas trazia a ela apenas a questão da ética.

Especificamente quando redigiu o seu opúsculo para sua candidatura ao *Collège de France* em substituição à cadeira de história do pensamento filosófico, Foucault exprimiu a seguinte fórmula: “seria necessário empreender a história dos sistemas de pensamentos” (1994, p. 846). Anos depois, no mesmo *Collège de France*, mais precisamente na primeira hora da aula de 5 de janeiro de 1983, ao se ater às questões de método, Foucault (2010, p. 4-8) disse aos seus ouvintes que os seus trabalhos desenvolvidos até então durante os últimos dez ou doze anos estavam sob o signo da “história do pensamento”, pela qual realizava de uma forma diferente – ou mesmo queria distanciar-se de dois métodos – tanto do que se chama de história das mentalidades quanto de uma história das representações ou dos sistemas representativos.

Assim, o seu projeto geral, da perspectiva metodológica, foi procurar investigar o que ele denominou de focos ou matrizes de experiências, como a loucura, a criminalidade, a sexualidade, e analisá-las segundo a correlação dos três eixos que constituem essas experiências, quais sejam: o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos, e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do

sujeito. Deste modo, Foucault indicou quais foram os deslocamentos teóricos que esse gênero de análise implicou, pois se tratava de estudar a formação dos saberes, a normatividade dos comportamentos e os modos de ser do sujeito em sua correlação. E a análise da formação dos saberes, nessa perspectiva, foi realizada não tanto como a história do desenvolvimento dos acontecimentos, e sim a partir e do ponto de vista da análise das práticas discursivas e das formas de veridicção. Essa passagem, esse deslocamento de desenvolvimento dos conhecimentos para a análise das formas de veridicção constituiu para Foucault um primeiro deslocamento teórico que era necessário operar. Deste deslocamento, foram realizados mais dois deslocamentos teóricos. O segundo deslocamento consistiu quando se tratou de analisar a normatividade dos comportamentos, em se desprender do que seria uma Teoria Geral do Poder ou das explicações pela Dominação em geral, pois Foucault tentava fazer valer a história e a análise dos procedimentos e das tecnologias de governamentalidade. Por fim, o terceiro deslocamento teórico foi no sentido de realizar uma passagem de uma teoria do sujeito a partir da qual Foucault procurou destacar, em sua historicidade, os deferentes modos de ser da subjetividade, à análise das modalidades e técnicas da relação consigo mesmo, ou ainda à história dessa pragmática do sujeito em suas diferentes formas. Resumindo, os três deslocamentos teóricos propostos e realizados por Foucault foram: análise das formas de veridicção; análise dos procedimentos de governamentalidade; análise da pragmática do sujeito e das técnicas de si.

Como estabelecer uma correlação desses três eixos, até então estudados sucessivamente cada um deles, sem qualquer inter-relação entre eles? Ou seja, como mostrar a relação entre o eixo da formação dos saberes e das práticas de veridicção, o da normatividade dos comportamentos e da tecnologia do poder, o da constituição dos modos de ser do sujeito a partir das práticas de si? Para tentar ver e tentar apreender alguns pontos, alguns elementos, algumas noções e algumas práticas que possibilitam assinalar essa correlação e mostrar efetivamente se tal estudo pode ser levado a cabo, Foucault examinou a questão do governo de si e dos outros, especialmente como o dizer-a-verdade [*le dire-vrai*], a obrigação e a possibilidade de dizer

a verdade nos procedimentos de governo podem mostrar de que modo o indivíduo se constitui como sujeito na relação consigo e na relação com os outros.

Para Foucault, tal empreendimento teórico para examinar o governo de si e dos outros foi realizado por meio de três domínios na genealogia. Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos com relação à verdade através da qual nós nos constituímos como sujeitos de conhecimento; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos relacionada a um campo de força através do qual nós nos constituímos como sujeitos agindo sobre outros; terceiro, uma ontologia histórica relacionada à ética através da qual nos constituímos como agentes morais. Desta forma, há três linhas centrais possíveis para a genealogia. Todas essas três linhas estiveram presentes – embora de um modo um tanto confuso – n’ *A História da Loucura* (1961). A linha da verdade foi estudada n’ *O Nascimento da Clínica* (1963) e *A Ordem do Discurso* (1971). A linha da força foi estudada em *Vigiar e Punir* (1975), e a linha ética n’ *A História da Sexualidade* (volumes II e III, 1984) – presente nas matérias de *O uso dos prazeres* (volume II) e *O cuidado de si* (volume III).

E Foucault não se propôs fazer genealogias de morais, porque ele considerava que os códigos morais são relativamente estáveis, e sim ele estava fazendo uma genealogia da ética; genealogia esta, que era uma genealogia do corpo de ações éticas, ou genealogia do desejo como um problema ético. Sendo assim, se tomarmos a ética na filosofia clássica grega ou na medicina, a substância ética é a *aphrodisia*, a qual é ao mesmo tempo atos, desejo e prazer. Como modo de assujeitamento, o que se tinha de ser constituído era conceber a existência como existência maravilhosa, uma existência pelo modo estético. E essa existência maravilhosa era um empreendimento a ser realizado por quem queria ter boa reputação, ser capaz de governar os outros, e estas eram obrigações aceitas de forma consciente por quem buscava a beleza e glória da existência. Esse modo de assujeitamento era uma escolha pessoal. De acordo com Foucault, no estoicismo, o modo de assujeitamento foi alterado, pois a partir dele o modo de assujeitamento deixa de ser uma escolha para ser algo racionalmente

imposta: “Você tem de fazer isso porque você é um ser humano racional”. No cristianismo, as regras sexuais para o comportamento eram naturalmente justificadas pela religião, e as instituições pelas quais elas foram impostas eram instituições religiosas, pelas quais havia um tipo de jurisdição interna da lei religiosa dentro do cristianismo. Já após o século XVIII, a estrutura religiosa daquelas regras desaparece em parte, abrindo espaço para a competição entre uma abordagem médica ou científica e a estrutura jurídica – a qual continua sem resolução até os nossos dias.

Em outras palavras, a substância ética para os gregos era a *aphrodisia*; o modo de assujeitamento era uma escolha político-estética, a forma de ascese era a *techne* que era usada sobre o corpo, e a *teleologia* era o domínio de si mesmo. Mas isso muda com relação à ética clássica, na relação consigo próprio – há uma mudança nesta estética. Mas essa mudança não afeta a substância ética, pois ela é ainda *aphrodisia*. Há mudanças no modo de assujeitamento, quando os estóicos reconhecem a si próprios como seres universais. Há também mudanças no *ascetismo*, o tipo de técnicas que era usado para reconhecer, constituir a si próprio como um sujeito de ética. O objetivo também é alterado, pois na perspectiva clássica ser senhor de si mesmo significava, inicialmente, levar em consideração apenas a si mesmo e não o outro, porque ser senhor si mesmo significava que você era capaz de governar os outros. Sendo assim, o domínio de si mesmo estava diretamente ligado a relações assimétricas com os outros. Você deve ser senhor de si próprio em um sentido de atividade, assimetria, e não reciprocidade; mais tarde, o domínio de si mesmo é algo que não está fundamentalmente ligado ao poder sobre os outros; temos de ser senhores de nós mesmos não apenas para governar os outros, como no caso de Alcebiades ou Nicocles, mas temos de ser senhores de nós mesmos porque somos seres racionais. E neste domínio de nós mesmos, estamos ligados a outras pessoas, que são também senhores de si próprios. E este tipo de ligação com o outro é muito menos não recíproco do que antes. Deste modo, Foucault realça que não há ligação completa e idêntica entre as técnicas e a *tele*, mas há ligações privilegiadas, algumas técnicas privilegiadas relacionadas a cada *telos*. Já com o cristianismo toda essa ética mudou pelo

fato de o *telos* ter mudado: com o cristianismo o *telos* é imortalidade, pureza. O ascetismo mudou porque agora o auto-exame toma a forma de auto-interpretção. O *modo de assujeitamento* é agora a lei divina. A substância ética alterou porque não é *aphrodisia*, mas desejo, concupiscência, carne.

Com isso, Foucault deixa explícito que na cultura helenista, na cultura greco-romana, a partir de cerca do século III a.C. até o século I ou II da era Cristã, o que o interessou foi o preceito para o qual os gregos tinham uma palavra específica *ἐπιμέλεια ἑαυτου* (*epimeleia heautou*), que significa cuidar de si mesmo. Não significa simplesmente estar interessado em si, nem significa ter uma certa tendência a auto-ligação ou auto-fascinação. *Epimeleia heautou* é uma expressão muito forte em grego que significa trabalhar sobre algo ou estar ligado a algo. Por exemplo: Xenofonte usava a palavra *epimeleia heautou* para descrever gerência agrícola. A responsabilidade de um monarca por seus concidadãos era também *epimeleia heautou*. O que um médico faz no tratamento de um paciente é *epimeleia heautou*. É, conseqüentemente, uma palavra muito forte: descreve um tipo de trabalho, uma atividade; implica atenção, conhecimento, técnica.

Mas aqui o conhecimento desempenhou um papel diferente ao cuidado clássico do corpo. Para Foucault, há coisas muito interessantes para analisar a respeito das relações entre o conhecimento científico e a *epimeleia heautou*. Quem cuidasse de si mesmo tinha de escolher entre todas as coisas conhecidas através do conhecimento científico, apenas aquelas espécies de coisas que eram relativas a si e importantes à vida. O problema e a discussão deles estavam ligados a tipos limitados do conhecimento, úteis à *epimeleia heautou*. Por exemplo, para os epicuristas, o conhecimento geral do que é o mundo, do que é a necessidade do mundo, e relação entre o mundo, a necessidade e os deuses – tudo isso era muito importante para o cuidado do corpo. Pelo fato de ser primeiro um problema de meditação: se você fosse capaz exatamente de entender a necessidade do mundo, então você poderia controlar muito melhor as paixões. Assim sendo, para os epicuristas havia um tipo de adequação entre todo o conhecimento possível e o cuidado do corpo. A razão que se tinha para se lidar com o físico ou cosmologia era que se tinha de cuidar do corpo. Para os estóicos, o verdadeiro corpo era definido

apenas pelo que posso dominar. Então, pode-se afirmar que o conhecimento estava subordinado ao fim prático do domínio sobre si mesmo. Epíteto era muito claro quanto a isto. Como exemplo: ele dá como exercício caminhar toda manhã nas ruas olhando, observando. E se encontra uma figura consular, dizia ele, você interroga a si mesmo: “o cônsul é algo que posso dominar?”. Não. Então, nada tenho a fazer. Se eu encontrar uma garota ou rapazinho bonito, a beleza deles, o poder de atração deles é algo que depende de mim, etc?

Para os cristãos tudo isso muda, e fica bastante diferente. Para os cristãos a possibilidade de que Satanás possa entrar em sua alma e lhe dar pensamentos que você não consegue reconhecer como satânicos, porém você pode interpretá-los como oriundos de Deus, isso leva à incerteza de conhecer qual é a raiz real de seu desejo, pelo menos quando não é realizado um trabalho hermenêutico. Assim, para Foucault, o que o interessou sobre o conceito clássico de cuidado do corpo foi que ele conseguiu ver que o surgimento do desenvolvimento de um certo número de temas ascéticos comumente atribuídos ao cristianismo – pois acreditava-se que o cristianismo tenha substituído o estilo de vida greco-romano, via de regra tolerante, por um estilo de vida austero marcado por uma série de renúncias, interdições, ou proibições – especialmente na atividade do corpo em si, os antigos desenvolveram uma série inteira de práticas de austeridade que os cristãos mais tarde diretamente tomaram deles. Mas convém frisar: na Antiguidade, esse trabalho sobre o corpo com sua austeridade presente não era imposto sobre o indivíduo por meio de lei civil ou obrigação religiosa, e sim era uma escolha sobre a existência feita pelo indivíduo. As pessoas decidiam por si mesmas cuidar ou não de si próprias.

Conclusões

A partir da definição de função enunciativa como a função existencial dos signos, especificamente como a função de remissão ao sentido, e, considerando que a análise arqueológica busca reconstituir as condições de produção e fundamentação do sentido remetido, a análise do

referencial do enunciado foi evidenciada como nível de análise enunciativo indispensável para a reconstituição dessas condições.

Também foi mostrado que Foucault fracionou a realidade em três níveis, sendo o nível discursivo, na perspectiva da reconstituição histórica por fontes discursivas, o nível onde em que se encontram vestígios das regularidades imanentes a um conjunto de práticas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definiam os modos de percepção e interação dos indivíduos com sua realidade. Esses modos de percepção e interação, formam o conjunto de pressupostos e condições do dizer, evidenciado que tudo aquilo que é dito, mesmo não sendo reflexo direto da realidade empírica, é dito a partir do modo como se vive, se interage, se conhece, se sabe e se percebe a realidade. A reconstituição dessas práticas, objetivo da análise histórico-discursiva de Foucault, é empregada por um conjunto de procedimentos da *formação dos objetos* que se exerce sobre as condições referenciais do sentido, portanto, sem determinar os referenciais dos sentidos, seus critérios e domínios de validade e de coerência, seria impossível chegar ao fim da análise arqueológica, a reconstituição do passado histórico pelas fontes discursivas. Por essa dependência, conclui-se que o nível referencial é indispensável e de maior relevância, sem o qual seria impossível uma reconstituição das práticas discursivas de um tempo histórico pela perspectiva foucaultiana.

Nota-se, hoje, que não temos quase vestígio algum da ideia, em nossa sociedade, de que o trabalho fundamental da arte - e de que temos de cuidar -, a área principal à qual se devem aplicar valores estéticos, é a si próprio, à própria vida, à própria existência. Não temos que escolher entre o nosso mundo e o mundo grego. Porém, desde que podemos ver muito bem que alguns dos princípios mais importantes de nossa ética têm sido relacionados num certo momento a uma estética da existência, tal análise histórica realizada por Foucault pode ser útil, especialmente de uma perspectiva educacional. Afinal, durante séculos temos nos convencido de que entre a nossa ética, nossa ética pessoal, nossa vida diária e as grandes estruturas políticas, sociais e econômicas, há relações analíticas, e que não podemos mudar nada, por exemplo, na nossa vida sexual ou nossa vida

familiar, sem arruinar a nossa economia, nossa democracia, etc. Foucault nos ajuda a perceber que temos de nos livrar desta ideia de uma ligação analítica ou necessária entre a ética e outras estruturas sociais, econômicas ou políticas. Considera-se que é essa a ideia que fica quando Foucault se enveredou a investigar a linha ética pela *História da Sexualidade*, com ênfase nos seus volumes 2 e 3.

Esse retorno de Foucault à filosofia como modo de vida pelo estudo histórico da técnica de vida, ao empreender uma análise da pragmática do sujeito e das técnicas de si, indica que quando as pessoas individualmente olham para dentro de si mesmas, que há necessariamente dois prismas: o de sua liberdade e o de sua racionalidade, e que assim o que se vê analogamente traz a marca do prisma pelo qual foi visto. Assim, se quisermos ver nossa interioridade pelo prisma da razão, cada ato de nossa liberdade nos parecerá ser apenas um acréscimo à soma dos determinismos que existem na realidade, o mundo que nos cerca; agora, se encararmos nossa interioridade pelo prisma da liberdade, o que veremos é algo de totalmente diferente, pois a liberdade nos aparecerá então como um dinamismo que ignora a causalidade da razão, e por sua causa estaríamos prontos a praticar todos os atos que a razão evitaria. Por isso, tal histórico pela técnica de vida trouxe novamente à luz que pensar o cuidado de si significa pensar que liberdade e racionalidade entram ao mesmo tempo na existência e que cada uma delas tem seu destino próprio. Foucault parece nos querer mostrar que a obsessão pela racionalidade – daí sua leitura crítica à elisão do desejo de saber inaugurada por Aristóteles, especialmente exposta na sua leitura interna e externa do livro A da *Metafísica* de Aristóteles (FOUCAULT, 2014b) – era a seu ver o indício do trabalho de inteligência de sobrepor o problema da exterioridade ao problema da interioridade, de certo desinteresse pela subjetivação, pelas pessoas, como indivíduos em sua existência particular, como morada das emoções, de aspirações, de crenças, de experiências de imanência e de transcendência, da realização própria de um cuidado de si mesmo.

Referências

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. Titres et travaux, in *Dits et Écrits*, 1954-1988, Ed. D. Defert e F. Ewald, colab. J. Lagrange, Paris: Gallimard, 1994, 4 vols.; cf. vol. I. <https://doi.org/10.14375/NP.9782070739899>

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France* (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France* (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: wmf Martins fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *Aulas sobre a vontade de saber: curso no Collège de France* (1970-1971). Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: wmf Martins fontes, 2014b.

Data de registro: 24/02/2021

Data de aceite: 01/12/2021



A *stultitia* na contemporaneidade e a importância da leitura e da escrita em escolas e universidades

Elisandro Rodrigues *

Márcio Luís Marangon **

Betina Schuler ***

Resumo: Este artigo é um ensaio teórico que parte de investigações da antiguidade greco-romana por Foucault, principalmente de seus estudos sobre Sêneca, para recuperar o conceito de *stultitia* e com ele pensarmos o nosso tempo. A partir do diagnóstico de um presente da superaceleração e do superdesempenho, em que se compete consigo mesmo e a atenção está dispersa, a passividade está em justamente não conseguirmos parar para olhar para nós mesmos e para os demais. Para essa agitação contemporânea, afirmamos a importância de escolas e universidades, bem como da figura do mestre, que, por meio da leitura e da escrita, poderá convidar o outro a cuidar de si mesmo e dos demais.

Palavras-chave: *Stultitia*; Educação; Cuidado de Si; Leitura; Escrita

* Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos de São Leopoldo/RS. Professor no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Tecnologias para o Sistema Único de Saúde (SUS) e da Residência Multiprofissional em Saúde da Escola GHC, Porto Alegre. E-mail: elisandromosaico@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4466204282399825>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9146-4841>.

** Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professor de Filosofia no Colégio Notre Dame em Passo Fundo. E-mail: mlmarangon@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0392287237069453>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3020-4429>.

*** Doutora em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo. E-mail: beschuler@unisinis.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5324014715865436>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2424-7601>.

***Stultitia* in contemporaneity and the importance of reading and writing in schools and universities**

Abstract: This paper is a theoretical essay grounded on Foucault's investigations of Greek-Roman Antiquity, particularly his studies on Seneca, in order to recover the concept of *stultitia* and use it to think about our times. From the diagnosis of a present of super-acceleration and super-performance, in which one competes with oneself and attention is dispersed, passivity is precisely in not being possible to stop and look at the others and ourselves. For this contemporary unrest, we point out the importance of schools and universities, as well as the figure of the master, who, by means of reading and writing, may invite the other to look after the others and oneself.

Key-words: *Stultitia*; Education; Care of the Self; Reading; Writing

La *stultitia* à l'époque contemporaine et l'importance de la lecture et de l'écriture dans les écoles et les universités

Résumé: Cet article est un essai théorique qui part des investigations de l'antiquité gréco-romaine de Foucault, principalement de ses études sur Sêneca, pour récupérer le concept de *stultitia* pour penser à notre époque. Du diagnostic d'un présent de super accélération, de super performance, dans lequel on est en compétition avec soi-même, dans lequel l'attention est dispersée, la passivité est simplement de ne pas pouvoir s'arrêter pour se regarder et se regarder les autres. Pour cette agitation contemporaine, nous affirmons l'importance des écoles et des universités et la figure du maître qui, par la lecture et l'écriture, peut inviter l'autre à souci de lui-même et des autres.

Mots-clés: *Stultitia*; Éducation; Souci de Soi; Lecture; L'écriture

Um início de conversa

A complexidade é um elemento da resposta e da maneira de se responder ao mundo mas, quando penso naquele filósofo que não quer que a gente reduza "*un phénomène historique terrible et ambigu*" - para ele, o colonialismo - a simplesmente "*un crime contre l'humanité*" enquanto que, quando o assunto é educação, ele prefere simplificar e dizer "esses arruaceiros não pedem, e sim queimam escolas" e, quanto ao desemprego, "a pessoa não vai para a sala de aula para ser empregada mas para ser ensinada" [...] isso - discursos desse tipo - dá vontade também de se fazer de simplista ao extremo e responder: imbecil. (KAPLAN, 2018, p.14).

Um olhar sobre a sociedade atual é capaz de apontar que, pouco a pouco, um movimento de supressão da preocupação diante da violência de gênero, etnia ou classe social se expande pelo mundo. É possível afirmar que tal movimento avança como uma "onda", atingindo vários países de maneira intensa e (re)acendendo a preocupação com temas que se imaginava terem sido suprimidos (ou erradicados) desde a II Guerra Mundial, atualizando um discurso superficial e sem comprometimento, conivente com uma produção e um rastro histórico de violência e desumanização.

Faz-se difícil descrever a velocidade com que essa onda ganha força em tempos em que a informação está disponível para um grande percentual da população mundial (percentual este, diga-se de passagem, bem superior ao que tinha acesso à informação na II Guerra Mundial) e atinge não somente classes desfavorecidas (como podemos ver no poema de Leslie Kaplan, acima transcrito), como também "intelectuais" que influenciam nas decisões políticas e econômicas dos países. Por isso, sem pensar em respostas fáceis para perguntas difíceis, optamos por problematizar o nosso contemporâneo superacelerado, em que competimos com nós mesmos e em que a passividade está justamente em não conseguir parar (HAN, 2015).

A partir dos estudos de Foucault sobre a ética, podemos retomar a problemática da *stultitia*, mas agora uma *stultitia* espetacularizada¹. Nas escolas e nas universidades, podemos perceber uma dispersão hiperconectada que não permite que nada dure o suficiente para que se viva uma experiência. Para Foucault (2010, p. 119), "o *stultus* é alguém que de nada se lembra, que deixa a vida correr, que não tenta reconduzi-la a uma unidade pela (re)memorização do que merece ser memorizado". É o sujeito que deixa sua existência passar, sem fazer marca, sem fazer memória e sem ter vontade; ele "não [dirige] sua atenção, seu querer, em direção a uma meta precisa e bem determinada" (Ibidem, p. 19).

Seria possível pensar que, no presente, o acesso à internet, a princípio, poderia democratizar o acesso à informação de forma nunca antes vivida na história da humanidade. Todavia, o que podemos descrever é um tipo de lidação que pouco passa pelo estudo, pela leitura e pela escrita, que pouco passa pelo olhar para o outro, mas que se dispersa na espetacularização das redes sociais, afirmando estereótipos, preconceitos e violências de toda ordem, sem questionamentos.

Nesse contexto, o *stultus* contemporâneo caracterizar-se-ia como uma esponja, que absorve tudo que vem de fora, mas, da mesma forma, rejeita tudo. É alguém que, justamente por não conseguir parar, porque está competindo consigo mesmo, pouco consegue questionar o que se passa e o que se passa no pensamento com tamanho bombardeio de informações e das novas técnicas de marketing digital².

Diante de tais constatações, seguindo o "aconselhamento" de Sêneca (1884) para pensarmos em nossos modos de escravidão, seja aos outros ou a nós mesmos, este artigo objetiva esboçar historicamente o conceito de *stultitia*, apresentando como o mesmo pode ser pensado hodiernamente e como ele é potencializado, como conceito e como

¹ Conceito criado pelo Grupo de Pesquisa "Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura" (PPGEDU/UNISINOS).

² Bons exemplos práticos são as "ondas" de *fake news* produzidas diariamente e os ataques sofridos por pessoas públicas pelos *haters* no ambiente virtual.

problema, frente as nuances da contemporaneidade. Assim, trazemos como questionamento central: de que modos podemos nos equipar para enfrentar essa *stultitia* com características de superdesempenho no presente? Para tanto, trazemos a elaboração ativa do passado mediante a escrita da memória como uma possibilidade para tomar as práticas pedagógicas-formativas.

Assim, este artigo está dividido em três partes. Na primeira parte, o conceito de *stultus* é apresentado, buscando-se recuperar, historicamente, seu sentido. Na segunda parte, este conceito é abordado em suas características na contemporaneidade. Na terceira, são apresentadas possibilidades para pensarmos de outros modos essa questão.

Como bibliografia básica, são utilizados autores como Foucault, tendo-se como fundamento suas concepções sobre o *stultus*, bem como sobre a elaboração da memória e do contemporâneo em Hannah Arendt, Giorgio Agamben, Zygmunt Bauman, Paula Sibilia, Byun-Chul Han e Georges Didi-Huberman.

O conceito de *stultus* e sua concepção histórica

O *Stultus* está aberto ao mundo exterior na medida em que deixa essas representações de certo modo misturarem-se no interior do seu próprio espírito – com suas paixões, seus desejos, sua ambição, seus hábitos de pensamento, suas ilusões, etc. – de maneira que o *stultus* é aquele que está assim à mercê de todos os ventos das representações exteriores e que, depois que elas entraram em seu espírito, não é capaz de fazer a separação, a *discriminatio* entre o conteúdo dessas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos, que acabam por misturar-se com ele. Esse é o primeiro caráter do *stultus*. (FOUCAULT, 2010, p. 118).

É assim que Foucault descreve a noção que traz do conceito de *stultus*, noção esta que ele mesmo aponta construir a partir do que Sêneca

expressa em suas cartas e tratados. Entretanto, a noção de *stultus* pode ser compreendida ainda além do que se vê em Sêneca e na análise de Foucault.

Em sua obra *Hitler e os alemães*, por exemplo, Voegelin (2008) aponta que o conceito de *stultus* implica a noção de “idiota”, de “tolo”, e recupera a emergência desse conceito de modo resumido, mas que pode dar um norte para a percepção de como ajuda a compreender a situação existencial da contemporaneidade, que colabora para a derrocada da democracia e para a crise social. Diz ele:

Esse fenômeno sempre foi reconhecido nas civilizações antigas. O tolo, o *nabal*, em hebraico, que por causa de sua tolice, *nebala*, cria desordem na sociedade, é o homem que não é um crente, nos termos israelitas da revelação. O *amathes*, o homem irracionalmente ignorante, é para Platão o homem que simplesmente não tem a autoridade da razão ou que não pode curvar-se a ela. O *stultus*, para Tomás, é o tolo, no mesmo sentido da *amathia* de Platão e do *nebala* dos profetas israelitas. Este *stultus* agora sofreu uma perda de realidade e age com base numa imagem deficiente da realidade e, assim, cria desordem. (VOEGELIN, 2008, p. 121).

Tal recuperação permite um aprofundamento direcionado para a compreensão desse conceito. Em sua obra *A República*, por exemplo, Platão analisa a reflexão socrática a respeito da distinção entre bem e mal, usando o termo *amathes* para expor aqueles que não possuem sabedoria para compreender o mundo em que vivem e, por isso, não sabem se conduzir. Sua *amathia* (ignorância) relaciona-se com a falta de cultura ou com a incapacidade de captá-la e compreendê-la, impedindo a verdadeira liberdade, visto que, em Sócrates – e também em Platão –, a verdadeira liberdade está vinculada à ideia de agir bem, de agir justamente.

Neste caso, o *amathes*, ao não conseguir distinguir o justo do injusto, o bem do mal, não consegue desenvolver-se plenamente. Também não é plenamente livre, tornando-se, em certa medida, um problema para a

sociedade, onde, para Platão, todos os cidadãos³ precisam desenvolver-se em plenitude para que ela possa evoluir individualmente e, dialeticamente, também coletivamente. Por sua incapacidade de compreender o mundo assertivamente, o *amathes* não consegue a concretização subjetiva da dialética de maneira plena, não constituindo a “autoridade da razão” e, dessa forma, não podendo participar da política (*polis*) – assim quebrando ou impossibilitando o ciclo dialético evolutivo da sociedade.

Se, em Platão, o problema da *stultitia* ganha notória preocupação, também na Idade Média esse tema adquire importância com Tomás de Aquino. Este prefere utilizar a palavra *stultus* para designar o problema da falta de esclarecimento dos indivíduos e preocupa-se em buscar sua gênese, apresentando dois modos: “De um modo, por indisposição natural, como se dá com os loucos. E tal estultícia não é pecado. De outro, por mergulhar o homem os sentidos nas coisas terrenas, o que o torna de senso incapaz de perceber as coisas divinas, conforme aquilo do Apóstolo” (AQUINO, s/d, p.2036).

Deste segundo modo (o mais preocupante para Aquino), podem ocorrer diversos “tipos” de *stultitia*. Mesmo assim, é possível identificá-los por duas gêneses específicas: a primeira é a paralisia, que leva ao estupor, processo que, diferentemente da admiração, impede uma atitude positiva de interpretação das situações: “o fátuo carece do senso judicativo; o *estulto* tem esse senso, mas embotado” (AQUINO, s/d, p. 2035)]; a segunda é a falta de sensibilidade.

Para Aquino, o *stultus* é, então, alguém que, acima de tudo, não tem (ou perdeu) a sensibilidade e por isso difere do sábio. O sábio, assim como a faculdade do “gosto” – que sabe discernir o sabor das coisas –, sabe discernir as coisas e as causas: “diz Isidoro no mesmo lugar, a denominação de sábio é derivada de sabor; porque assim como o gosto tem por função

³ Lembrando que, na sociedade ateniense da época, apenas uma pequena porcentagem de indivíduos era considerada “cidadã”.

discernir o sabor dos alimentos, assim o sábio, a de discriminar as coisas e as causas” (AQUINO, s/d, p.2036). Por essa capacidade desenvolvida, o sábio teria a possibilidade de perceber-se e de perceber, da mesma forma, para diferenciar e discernir o que é bom do que não é bom. Sem tal capacidade, o *stultus* perde a capacidade do juízo (de julgar o que é certo e errado) e acaba opondo-se “aos preceitos que regulam a contemplação da verdade” (AQUINO, s/d, p.2036). Isso significa que, como em Platão, suas ações causarão problemas à comunidade.

Tomás de Aquino, inclusive, utiliza uma passagem do Menon de Platão para reforçar outro problema do *stultus*: por não poder (ou não querer) ir além daquilo que percebe, toma por falso aquilo que não pode compreender, impedindo a ampliação dos saberes, e assim se torna má exemplo para a sociedade. Para Tomás de Aquino, o indivíduo pode nascer com esta condição ou adquiri-la.

Desse modo, podemos perceber que o conceito de *stultitia*, em Platão, está vinculado à lógica da verdade original e, em Tomás de Aquino, ao pecado. Em uma perspectiva em que o fim último seria a vida e que se desloca da perspectiva do conhecimento de si para o cuidado de si, podemos citar o conceito de *stultitia* em Sêneca, ainda no primeiro século de nossa era. Em suas *Cartas a Lucílio*, o pensador afirma com veemência que “o sábio não carece de nada, porém, necessita muitas coisas: ao contrário, o tolo não necessita nada, por que nada sabe usar, mas carece de tudo” (SÊNECA, 1884, p.22 – Tradução nossa).

Evidencia-se, dessa maneira, que o que diferencia o sábio (*sapiens*) do *stultus* é o modo como o mundo que o circunda é lido. O sábio, ao conseguir fazer a leitura correta de seu recorte espaço-temporal, sabe usufruir apenas do que é necessário. Porém, o *stultus*, por não conseguir fazer tal leitura, acaba usufruindo desmedidamente daquilo que o cerca, tornando-se um peso para a sociedade.

E é por este mesmo caminho de Sêneca que o problema da *stultitia* é retomado na contemporaneidade por Foucault. Para este autor, a *stultitia*

também é um estado patológico dos indivíduos, caracterizado pela incapacidade de “dar a si mesmo um ponto fixo na posse de uma verdade adquirida” (FOUCAULT, 2014, p. 147), sendo o polo contrário do cuidado de si “um horror à vida”, como diria Sêneca.

Neste caso, o *stultus*, para Foucault (2010), é aquele que não tem cuidado consigo mesmo e está aberto ao mundo de tal forma que deixa as representações⁴ “misturarem-se no interior do próprio espírito” (FOUCAULT, 2010, p.118). Desse modo, o espírito do *stultus* está, para Foucault, à mercê de “todos os ventos”, disperso no tempo, sendo incapaz de fazer uma leitura adequada do mundo à sua volta e constituindo uma condição existencial “sem memória e sem vontade”, ou de vontade “limitada, relativa, fragmentária e cambiante” (Ibidem, p. 118). Por isso, o indivíduo nesta condição não é capaz de querer como convém. Esta falta de “querer”, ou este “querer sem determinação”, tem duas perigosas consequências: primeiro, que o *stultus* é determinado pelo que vem do exterior; e, segundo, que ele passa a querer “várias coisas ao mesmo tempo, coisas divergentes sem serem contraditórias” (FOUCAULT, 2010, p.119).

Diante de tais afirmações de Foucault – e fazendo uma breve retrospectiva do que se apresentou até aqui –, ao analisar-se separadamente o conceito de *stultus*, é possível perceber que: em Platão, o conceito está ligado à incapacidade de captar e compreender a cultura, impedindo a verdadeira liberdade; em Tomás de Aquino, está ligado ao estupor, do qual decorre a falta de sensibilidade e a consequente perda da capacidade do

⁴ Aqui seria interessante remeter a Deleuze (1988, p. 54), quando fala sobre a possibilidade do aprender como fuga de uma imagem dogmática do pensamento, como uma imagem da representação, “a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). [...] Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda a educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. [...] Aprender é constituir este espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça”.

juízo; e, em Sêneca e Foucault, o *stultus* é também aquele incapaz de fazer uma leitura adequada do mundo. Dessa maneira, a partir de ambos os autores, podemos pensar que a incapacidade de leitura adequada do mundo que caracteriza a *stultitia* aponta para um estado disfuncional que, se não impossibilita, dificulta muito o desenvolvimento de um estado democrático.

Não se trata neste artigo, portanto, de mostrar a origem que leva um indivíduo a perder-se na *stultitia*, mas sim de descrever as condições de possibilidade e a emergência desse funcionamento no presente. Para tanto, é preciso retornar à Grécia Antiga e lembrar a diferença entre homens e deuses segundo as lendas gregas.

Para este povo, duas características marcavam a superioridade dos deuses: a eternidade (capacidade de viver todas as experiências) e a onipresença (do alto do Olimpo, podiam ver todas as coisas acontecendo em seu contexto). Aos meros mortais caberia, então, em sua perfectibilidade, suprir estas duas potencialidades: precisaria o indivíduo perceber que, diferentemente dos deuses, sua compreensão e ação sobre as coisas eram limitadas em um recorte espaço temporal, por isso, precisaria desenvolver sua capacidade de raciocínio, fosse pela subjetivação em concentração, fosse pela relação com o outro – principalmente por meio da interferência de um mestre, que contribuiria para o indivíduo encontrar-se e assim almejar uma vida reta e uma ação verdadeira.

Pois bem, diante dessa racionalidade, é possível apontar que a *stultitia*, por ser a incapacidade de leitura adequada do espaço e do tempo, carece justamente de um olhar criterioso, de ferramentas a serem constituídas para que possa ver de modo mais lúcido o mundo e a relação consigo mesmo, neste “situar-se no mundo em que vive”. Isso significa, em outras palavras, que falta ao *stultus* o reconhecimento da necessária condução, lhe falta abertura, lhe falta o reconhecimento de sua incompletude. Assim, podemos pensar a *stultitia* como uma razão vulgar. E, como comenta Souza sobre a razão vulgar (218, p. 44),

é a expressão medíocre de um viver por inércia, um semiviver kafkiano, o pretense ‘habitar’ um mundo sem realmente percebê-lo. Pela razão vulgar, transforma-se insignificâncias em relevância, e se retira da relevância o seu significado, sua singularidade, inofensibilizando-a. Suporta-se o insuportável.

Padece, assim, perante a ignorância de sua própria ignorância, perante o descaso de si para consigo e perante o não acompanhamento de sua situação pela sociedade. Necessita de uma intervenção que lhe permita parar, analisar e constituir um olhar mais criterioso sobre a relação espaço-temporal em que está inserido e as importantes consequências e responsabilização de seus atos e omissões além do que pode vislumbrar. É alguém que, de algum modo, sofreu por uma formação inferior, que não assume a condução da própria vida como um objetivo principal da sua existência: “[...] o *stultus* quer algo e ao mesmo tempo o lastima. É assim que ele quer a glória e, ao mesmo tempo, lastima por não levar uma vida tranquila”. (FOUCAULT, 2010, p. 119).

A partir disso, a figura do mestre assume grande importância na formação do outro – para arrancar-lhe da *stultitia*, para colocá-lo frente a frente consigo mesmo, justamente para arrancar-se de si. Daí se tratar de um mestre não que suprirá uma ignorância ou transmitirá um saber útil, mas de um mestre que convida o outro a cuidar de si mesmo, que o puxa para fora. Então que, “entre o indivíduo *stultus* e o indivíduo *sapiens*, é necessário o outro”. (FOUCAULT, 2010, p. 120).

Atravessamentos na contemporaneidade: a agitação da atenção

Se o *stultus* traz, dentre suas características, a impossibilidade de compreender, sentir ou ler a realidade de maneira adequada, é de se compreender que, na atualidade, esta impossibilidade tende a ser potencializada. Foucault (2010) fala da má qualidade moral e intelectual de

quem se agita o tempo todo, incapaz de ter uma atenção concentrada em algo. Se pensarmos nessa espetacularização de nós mesmos que vivemos no presente (SIBILIA, 2016), em que escolas e universidades disputam a atenção dos alunos em tempos em que eles pedem a mesma velocidade da internet e do marketing às clássicas práticas de leitura e escrita, poderemos conseguir levantar sintomas importantes do nosso presente. Uma existência distraída de si e dos modos de conduzir a si mesmo.

Para pensarmos o nosso presente, recuperamos também os escritos de Bauman (2001), que caracteriza a sociedade contemporânea como líquida, pois, assim como os líquidos, ela é incapaz de manter uma forma definida. Isso porque está embasada na velocidade, e não na duração, e até os “quadros de referência” mudam antes mesmo de serem solidificados; com isso, “são reduzidos à mera sequência de experiências instantâneas que não deixam traço, ou então cujo traço é odiado como irracional, supérfluo ou ‘soplantado’ no sentido literal do termo”. (BAUMAN, 2009, p.174).

Disso tudo, nos apontamentos de Bauman, é possível perceber que se desencadeiam vários outros problemas. Tudo aquilo que regulamenta e institui algo estático ou regulador torna-se “ameaçador” e “descartável”, devendo ser excluído ou minimizado ao máximo: tanto os projetos de longo prazo quanto as relações se tornam líquidas⁵, a exemplo das relações afetivas descartáveis, das relações de trabalho uberificadas e das metas de curto prazo que a educação busca alcançar como sendo sua finalidade última (metas pragmáticas e instrumentais facilmente aplicáveis).

Escolas e universidades passam por “reformas”, que na verdade são “liquidações” (LAVAL, 2019), a partir de todo um léxico empresarial que leva a educação escolarizada a atender imediatamente aos interesses individuais dos alunos, enfraquecendo-se as instituições como espaços do coletivo e do bem comum. Como comenta Bauman (2011, p. 171):

⁵ Mutáveis e maleáveis, por exemplo, as relações convivem com a desconfiança da ameaça do movimento individual em contraposição à concorrência por espaço e trabalho (BAUMAN, 2007).

a presente versão liquefeita, fluida, dispersa, espalhada e desregulada da modernidade pode não implicar o divórcio e ruptura final da comunicação, mas anuncia o advento do capitalismo leve e flutuante, marcado pelo desengajamento e enfraquecimento dos laços.

Daí a importância de problematizarmos quando escolas e universidades se organizam a partir de um currículo montado ao gosto do cliente, entupido de informações rápidas, a partir de estratégias prazerosas para não entediar os alunos, cuja atenção migra a cada segundo. Essa perspectiva individualizante em que se compete consigo mesmo enfraquece os laços sociais e as instituições de ensino como espaços possíveis do coletivo e do bem comum.

Han (2015, p.16) alerta que cada época possui suas enfermidades quando trata da nossa sociedade do esgotamento por excesso, quando trata dessa “[...] violência da positividade que resulta da superprodução, do superdesempenho ou supercomunicação [...]”. Desse modo, se faz coincidir liberdade e autocoerção, quando se busca sempre bater as próprias metas nessa educação contemporânea das habilidades e das competências. Esse mundo multitasking muda profundamente a economia da atenção, fragmentando-a, dispersando-a em uma hiperconectividade. Assim, vivemos a partir de laços cada vez mais precários, em uma falta de narratividade nunca antes vivida, neste excesso e entupimento de informações, nesta tagarelice contemporânea em que todos têm opinião sobre tudo, nesta necessidade de entretenimento a todo momento. Sibilia (2016, p. 86) contribui dizendo que “[...] a opinião substituiu o pensamento, e a informação ocupa o lugar do saber e do conhecimento”.

Isso significa que, na contemporaneidade, o *stultus* (além de sua incapacidade de leitura de mundo e espaço) sofre também pela onda de “desengajamento” social, pelo abandono da preocupação com sua situação, o que lhe permite a falsa impressão de que, frente ao montante de informações disponíveis, não necessita do “outro”. Imagina-se em plena e constante “interpretação” assertiva, indiferente ao que possa ser dito ao

contrário. Atinge, neste caminho, como menciona Foucault (2010), a ignorância da ignorância, a incapacidade de perceber-se em situação de equívoco, a exemplo do que vivemos com o absurdo do negacionismo da pandemia do novo coronavírus que assola nosso país, provocando mais de 600.000 mortes.

Seguindo as análises de Voegelin (2008), é possível dizer que o *stultus*, na contemporaneidade, acaba constituindo uma “segunda realidade” (conceito desenvolvido inicialmente por Musil). Para Voegelin (2008), a segunda realidade é uma pseudorealidade, criada como alternativa pelo espírito doente (*stultus*). É uma realidade em que tal espírito tentará viver e expressar-se, independentemente dos desejos dos seus semelhantes, alheio aos problemas e às suas próprias necessidades (autonegação). É, em outras palavras, uma negação de tudo, inclusive de si mesmo. Uma negação da vida que pode nos levar a uma perspectiva de desumanização.

Como exemplo desse funcionamento de existência, Voegelin (2008) aponta Hitler, o qual, ao conduzir os alemães para uma segunda realidade (impossível em condições normais), constituiu todos os artifícios e potencialidades para desenvolver o genocídio. Para o autor, Hitler nunca fora um grande líder, mas sim, um *estúpido criminoso*, o exato oposto do *spoudaios* (homem maduro) de Aristóteles.

O que isso nos faz pensar sobre o presente em nosso país? Souza (2018, p. 37) diz que “[...] a realidade não é, essencialmente, uma questão cognitiva. Ela é como um novo bebê abandonado a cada momento à porta de nosso agir, ou instante que se sucede apesar do (instante) anterior”.

Em tempos em que a técnica substituiu a moral, como aponta Souza (2018), e em que líderes se orgulham de não ter argumento nenhum, expandem-se covardias, ressentimentos e preconceitos de todo tipo em proporção geométrica no culto ao barato. Nesse anestesiamento da relação consigo e com os demais, ignoram-se as violências de gênero, étnicas, de classe social. Anestesiamento que não mais se comove com a dor do outro,

mesmo que sejam mais de 600.000 mortos, apenas no Brasil, com a pandemia do novo coronavírus. Nosso presidente responde: “e daí”⁶?

Desse modo, o sujeito do desempenho, esgotado de si mesmo, incapaz de confiar no outro e no mundo, “[...] desgasta-se correndo numa roda de hamster que gira cada vez mais rápida ao redor de si mesma. Também os novos meios de comunicação e as técnicas de comunicação estão destruindo cada vez mais a relação com o outro” (HAN, 2015, p. 91). Assim, podemos dizer que a linguagem da produção, do desempenho, do consumo e da concorrência adentra as instituições de ensino e passa a guiá-las linguisticamente como nunca antes havia acontecido (LAZZARATO, 2014; HAN, 2015, SIBILIA, 2016).

Pode-se pensar que o capitalismo contemporâneo vai operar com um “mercado da vida”, com “feiras de vidas” (LAZZARATO, 2014). Cada indivíduo consome a existência que puder comprar, e as empresas, a mídia, a indústria cultural, funcionarão como condutores das condutas.

Veja-se que, como mencionado aqui, o *stultus* é como uma esponja que absorve tudo que vem de fora, mas que não tem nenhuma consistência, estando sempre pronto para esvaziar-se, sem guardar nada, sem deixar marcas. É possível compreender que a história e seus ensinamentos não parecem ser atrativos para o espírito do *stultus* – até porque, como se viu, ele participa do processo de desengajamento –, e ele pode estar constituindo uma segunda realidade, onde o que importa é somente sua própria “felicidade” e sua própria constituição⁷.

⁶ Em entrevista na porta do Palácio da Alvorada, no dia 28 de abril de 2020, o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, comenta “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre”. Neste dia o Brasil registrava um recorde no número de mortes diárias, com 474 óbitos, ultrapassando a China no número total de óbitos pelo coronavírus (CHAIB; CARVALHO, 2020).

⁷ Um exemplo de que esse movimento toma formas concretas é o que acontece nas redes virtuais, onde é possível viver sem preocupação, onde se ataca, se desestabiliza e se aniquila o outro.

É possível, ainda, que as características da contemporaneidade estejam constituindo um exército de *stultus*, questão essa que precisa ser enfrentada com urgência na constituição da formação humana, em todos os países. Isso, a partir das constatações e preocupações trazidas até aqui, impele a uma nova questão que se coloca frente ao tema da *stultitia*: como podemos enfrentá-la? Como? Como deve ser enfrentado esse “não cuidado” consigo mesmo, essa paralisia do pensamento?

A construção da memória: a potência da leitura e da escrita em escolas e universidades

Após analisar e conceituar a *stultitia*, cabe aqui, antes de adentrarmos na sequência do texto, trazer algumas colocações que podem contribuir para dar dignidade à pergunta deixada ao final da segunda seção.

Em primeiro lugar, uma colocação de Arendt (2008)⁸ sobre a existência atual de "*tempos sombrios*"⁹. Para Arendt (2008, p. 8), contudo, os tempos sombrios não são novos, "como não constituem uma raridade na história", mas "mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação".

Em um segundo momento, por sua vez, Agamben (2009, p. 64) diz que se vive na contemporaneidade e no escuro de nosso tempo: "contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo". Entretanto, assim como Arendt, Agamben (2009, p.65) não pensa somente nos tempos sombrios em si, mas também nas possibilidades de sair das situações que ofuscam nosso pensamento. Neste caminho, acredita ser necessário "manter fixo o olhar no escuro de nossa época" para perceber os pontos de iluminação.

⁸ Deixada na apresentação de seus ensaios sobre *Os homens em tempos sombrios*.

⁹ Pegando emprestada a expressão de Brecht.

Esses pontos luminosos são identificados ainda por outro autor: Georges Didi-Huberman. São as colocações dele que trazem alguns pequenos pontos de luz – ao falar da sobrevivência dos vaga-lumes –, lembrando que é na noite mais profunda que somos capazes de "captar o mínimo clarão... ainda que tênue" (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 30). Segundo Didi-Huberman, as palavras e as imagens podem tornar-se lampejos – palavras-lampejo, imagens-lampejo – e estes lampejos podem iluminar e apontar caminhos a percorrer. Ora, se Didi-Huberman estiver correto, frente a essa problematização, neste momento, parece bem possível perguntar: poderiam a leitura e a escrita nas escolas e universidades tornar-se um lampejo (escrita-lampejo) e contribuir para os indivíduos saírem da *stultitia* contemporânea? Seria a palavra um possível enfrentamento?

Inicialmente, é importante recordar que, se é da carta 52 de Sêneca que Foucault retira seu apontamento inicial para indicar a necessidade da superação da *stultitia*, logo adiante, na carta 84 (*Do ler e escrever*) de Sêneca, é possível perceber que este autor aponta uma saída para superar, continuamente, a condição de *stultus*: ela se dá pela leitura e escrita. Para Sêneca, leitura e escrita são fatores indispensáveis, visto que permitem evitar o contentamento consigo mesmo e perceber, a partir do que é deixado pelos outros, como é possível e necessário conduzir-se. Nesta carta, a escrita e a leitura aparecem como um recolher e um recolher-se, a partir dos quais vamos dispor os recolhidos para transformá-los em força, em certa equipagem de si, para que passemos a ser outros.

Da mesma maneira, para Foucault (2010), a escrita parece ser uma possibilidade para escaparmos do estado de *stultitia*, mesmo que em brechas. Ora, diz ele: se "a *stultitia* é alguma coisa que a nada se fixa e que em nada se apraz" (Ibidem, p. 118), que não consegue manter certa memória, certa lembrança de processos históricos, é necessário sair dela por meio dos exercícios de si. Nesse sentido, Foucault buscará a noção do cuidado de si nos textos gregos e romanos na antiguidade, apontando como as práticas de si, por meio da escrita, referem-se a formas e modos de atividades dos sujeitos sobre si mesmos, como um movimento que rompe com um não

pensar, sendo um exercício, uma experiência de si, uma constituição de determinados modos de vida.

Para Foucault, escrever está associado ao "exercício de pensamento" (FOUCAULT, 2014, p. 143), ou seja, "escribir también era importante en la cultura del cuidado de sí. Una de las características más importantes de este cuidado implicaba tomar notas sobre sí mismo". (FOUCAULT, 1990, p. 62).

Para aprofundar ainda mais essa questão, é mister recordar que, no texto "*L'écriture de soi*"¹⁰, Foucault trabalha com dois exercícios de escrita: os cadernos de anotações – os *hypomnêmata* – e as correspondências. A escrita *hypomnêmata*¹¹ constituía um arquivo de memória; nele eram registrados anotações, citações, fragmentos de obras, "exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória". (FOUCAULT, 2014, p. 148). Escrever, em tal prática, era um exercício de pensamento e constituía "uma memória de material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior". (FOUCAULT, 2014, p. 149). Em uma entrevista realizada em 1968, Foucault comenta sobre a escrita:

No fundo, não escrevo porque tenho alguma coisa na cabeça, não escrevo para demonstrar aquilo que já, em meu foro interior e para mim mesmo, demonstrei e analisei [...] Quando começo a escrever um estudo, um livro, qualquer coisa, não sei realmente aonde isso vai, nem em que vai dar, nem o que demonstrei. Só

¹⁰ Texto publicado em fevereiro de 1983 na *Revue Corps Écrit*, intitulado "*L'écriture de soi*" (A escrita de si). Nesse texto, a *stultitia* é definida como uma agitação da mente, uma instabilidade da atenção, referindo-se ao que Sêneca diz (carta 02 a Lucilius) "se o escrever muito esgota (Sêneca pensa aqui no trabalho do estilo), o excesso de leitura dispersa".

¹¹ "Os *hypomnemata* não deveriam ser encarados como um simples auxiliar de memória, que poderiam consultar-se de vez em quando, se a ocasião se oferecesse. Não são destinados a substituir-se à recordação porventura desvanecida. Antes constituem um material e um enquadramento para exercícios a efectuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós ou com outros, etc.". (FOUCAULT, 2014, p. 148).

descubro o que tenho para demonstrar no próprio movimento da escrita, como se escrever fosse precisamente diagnosticar aquilo que eu queria dizer no exato momento em que comecei a escrever [...] esse diagnóstico quero fazê-lo a partir da escrita. (FOUCAULT, 2016, p. 49).

A escrita pode ser, então, para Foucault, uma ferramenta, uma armadura, uma equipagem de si, uma prática possível de subjetivação. E, retornando a Didi-Huberman, uma ferramenta que possibilita fixar alguns pontos luminosos no escuro de nosso tempo.

Foucault (2014, p. 146-147), ao falar sobre a escrita e a leitura, diz que “a escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de se recolher nela, é um exercício racional que se opõe ao grande defeito da *stultitia*, possivelmente favorecida pela leitura interminável”. Partindo de sua própria experiência, demonstra que a escrita (enquanto memória) se torna uma forma de presentificação. Uma forma de escapar a um aprisionamento do movimento da vida em “minúsculos arrepios”, que possibilitam certo viver, certo fortalecimento de si, indo de encontro ao estado do *stultus*, que “é aquele que não quer, não quer a si mesmo, não quer o eu”. (FOUCAULT, 2010, p. 120).

Por isso, para o autor, a saída da *stultitia*, da dispersão e da não reflexividade sobre si não é uma situação que pode ser resolvida sozinha, mas que necessita da figura do outro, do mestre. É preciso, menciona o autor (recuperando Sêneca), que alguém estenda a mão ao *stultus* e o puxe para fora deste estado em que se encontra. Ou seja, o *stultus*, por si só, tem muita dificuldade em encontrar o caminho de uma relação consigo com o menor nível de escravidão. Mas como é possível que alguém consiga chegar até o *stultus* e lhe estender a mão? “Há que constituir-se como sujeito e é nisso que o outro deve intervir” (FOUCAULT, 2010, p. 117). A leitura e a escrita, nesse sentido, também se tornam importantíssimas. É pela escrita, ao expor o pensamento e a memória no texto, que o indivíduo poderá expor a si

mesmo e aos demais e problematizar os valores valorados, permitindo que a figura do outro entre em conversação.

Então, se o *stultus* é alguém incapaz de fazer uma leitura adequada do mundo – analisando e agindo a partir de um pequeno fragmento do tempo e do espaço e formando (em muitos casos) uma segunda realidade –, a escrita apresenta-se como técnica de si capaz de proporcionar a exposição e a consequente problematização de sua leitura de mundo. Ao analisarem-se outras escritas, podem-se observar outras leituras de mundo, compará-las e situá-las em seu tempo e espaço; a escrita coloca-se como uma “pedra de toque”, onde a *stultitia* encontra uma confrontação. Assim, os marcos espaço-temporais podem ser analisados e projetados, o que nos permite pensar na potência da leitura e da escrita na formação dos indivíduos em escolas e universidades.

Quando tomamos a leitura e a escrita como possibilidade de parada para olhar para si e para os demais, entendemos que “[...] palavras podem se transformar em abismo” (SOUSA, 2018, p. 56), auxiliando-nos a manter a perplexidade com o mundo e comovendo-nos com a dor do outro. Por isso que a perspectiva de Sêneca do recolhimento por meio da leitura e da escrita pode ser entendida como formação, pois estaria atravessada na produção de nossos modos de existência. Assim, a leitura e a escrita na escola e na universidade não seriam mercadorias a serem consumidas, para as quais temos que ter sempre uma opinião pronta para emitir e postar em redes sociais, mas possibilidades de abertura para si e para o outro – muito mais uma escuta atenta a si e aos demais, e não uma tagarelice estéril desconectada da vida.

Por isso, é necessário que sejam uma leitura e uma escrita que ataquem nosso conformismo, para que não nos contentemos com nós mesmos; que nos interroguem sobre nossos modos de vida; que façam com que nos arrisquemos em uma ruminação mais lenta, multiplicando as perspectivas para aprendermos a viver e a morrer. Ou seja, trata-se de concentrarmos o pensamento na própria ação, na constituição de um corpo.

Considerações Finais

Neste artigo, recuperamos a figura do *stultus* e seu perigo na contemporaneidade, quando a atenção se encontra fragmentada e dispersa, justamente pelo volume e pelo excesso de informações. A passividade, então, está em não conseguir parar para olhar de forma mais atenta e problematizadora para si, para os demais, para o mundo.

Podemos pensar esse sintoma mundial de adesão massiva a elementos de extrema direita que grande parte das nações vem presenciando na atualidade. Precisamos pensar o quanto o outro, nessa perspectiva, é narrado como a fonte de todo mal e todo tipo de preconceito, discriminação e covardia na aniquilação do outro ganha força. A partir disso, podemos pensar, ainda, na potência formativa de instituições como escolas e universidades para termos outra lidação com toda essa velocidade e volume de informações, para que as questões técnicas não substituam o lugar importante das questões morais e para que o excesso de opinião e espetacularização ainda deixe algum espaço para o exercício do pensamento e do bem comum.

E, como uma micropossibilidade desse exercício para sermos arrancados da *stultitia*, há a figura do mestre, que nos arranca de nós mesmos e nos dá tempo para ler e escrever, nos dá tempo para escutar e narrar a vida, nos dá tempo. Porém, esse não é um exercício no sentido de tornarmos-nos um objeto para o discurso verdadeiro, mas de transformarmos essa verdade em um *ethos*.

Vale recordar, neste movimento final – para compreender por que se indica a leitura e a escrita como ferramentas –, a relação que Pasolini faz entre os vaga-lumes e as palavras, ao escrever uma carta em 1941. Nessa carta, Pasolini diz ver pequenos pontos a dançar no escuro: são palavras “de um jovem em plena treva, buscando seu caminho através da selva obscura e dos lampejos moventes do desejo” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 18). Alguns anos depois, Pasolini menciona o aparecimento desses pequenos lampejos e volta a falar dos vaga-lumes, mas agora com seu

desaparecimento: “os vaga-lumes desapareceram, esses sinais humanos da inocência aniquilados pela noite – ou pela luz feroz dos projetores – do fascismo triunfante” (Ibidem, p. 26).

Na primeira observação, Pasolini expõe a grandiosidade do uso das palavras como potencializadoras dos desejos; já na última, Pasolini referia-se ao avanço da onda de fascismo que assolava a Itália e que, aos poucos, silenciava os jovens. Em sua esperança, Pasolini acreditava que, após vencer o fascismo de Mussolini nos anos 1930 e 1940, se viveria em outros tempos. No entanto, como nos lembra Didi-Huberman (2011, p. 26), “sobre as ruínas desse fascismo” estava atrelado o próprio fascismo, um novo terror ainda mais profundo e devastador que se apresentava aos olhos de Pasolini: o domínio e a manipulação, o uso de potentes projetores de luz que impossibilita ver os vagalumes, ou seja, que impossibilita o pensamento, paralisa o pensar:

Não foi na noite que os vaga-lumes desapareceram, com efeito. Quando a noite é mais profunda, somos capazes de captar o mínimo clarão, e é a própria expiração da luz que nos é ainda mais visível em seu rastro, ainda que tênue. Não, os vaga-lumes desapareceram na ofuscante claridade dos “ferozes” projetores: projetores dos mirantes, dos shows políticos, dos estádios de futebol, dos palcos de televisão. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 31).

Tal problematização leva-nos a compreender que o processo de negação de si, a negação do cuidado de si pela condição de *stultitia*, continua operando no presente, agora com outras características, e produzindo outras violências. Ao mesmo tempo, como aponta Pasolini (citado por Didi-Huberman), é mister compreender que o verdadeiro fascismo “é aquele que tem por alvo os valores, as almas, as linguagens, os gestos, os corpos do povo” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 29). Ou seja, é preciso tomar cuidado para que a própria escrita não seja dominada pelo fascismo. É preciso trabalhá-la, cultivá-la, utilizá-la como uma ferramenta de si, uma técnica de si capaz de transformar-se em múltiplos vagalumes, luzes, por assim dizer,

que se tornem referências para o escape da *stultitia*, esta, tão disseminada e potencializada pelos efeitos das transformações da contemporaneidade.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AQUINO, Tomas. *Suma Teológica*. Disponível. S/D. Disponível em <https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>. Acessado em 05 de Janeiro de 2019.
- ARENDDT, Hannah. *Os homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.
- CHANTRAINE, Pierre. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque*. Histoire des Mots. Paris: Éditions Klincksieck, 1900.
- CHAIB, Julia; CARVALHO, Daniel. ‘E daí? Lamento, quer que eu faça o quê?’, diz Bolsonaro sobre recorde de mortos por coronavírus. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 abr. 2020. Saúde/Coronavírus.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *A Sobrevivência dos Vaga-Lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos* (volume V): ética, sexualidade, política. 3º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *O Belo Perigo: Conversa com Claude Bonnefoy*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Enio P. Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KAPLAN, Leslie. *O inferno é verde*. Tradução de Zéfere. São Paulo: Luna Parque, 2018.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Tradução de Paulo D. Oneto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014.

NOVAES, Adauto (org). *Mutações: o silêncio e a prosa no mundo*. São Paulo: Edições SESC, 2014.

RODRIGUES, Elisandro; MARANGON, Márcio Luís; DAMICO, José Geraldo Soares. A poesia como cuidado de si: formação e educação. *Educação & Formação*, Fortaleza, CE, v. 3, n. 7, p. 85-103, jan./abr. 2018.

<https://doi.org/10.25053/redufor.v3i7.173>

SÊNeca, Lucio Anneo. *Epistolas Morales*. Madrid, ESP: Colegiata, 1884.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Ética do escrever: Kafka, Derrida e a Literatura como crítica da violência ética*. Porto Alegre: Zouck, 2018.

VOEGELIN, Eric. *Hitler e os Alemães*. São Paulo: É Realizações, 2008.

Data de registro: 21/07/2021

Data de aceite: 20/10/2021



Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo¹

*André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira**

Resumo: Esse texto relaciona conceitos que, advindos de áreas do conhecimento diferentes, fundamentam estruturas de subordinação e controle, próprios de muitas práticas e hábitos da vida de diversos povos que habitam as margens do capitalismo moderno e colonialista. Ao articular os desdobramentos trazidos por cada um desses personagens conceituais, nota-se o quanto eles se interseccionam ao fundamentar muito da forma de viver da modernidade, sobretudo em contextos da periferia do capitalismo. Essa articulação se dá por meio de uma investigação bibliográfica sem deixar de refletir sobre as práticas da vida. Para tanto, inicia-se com uma descrição dos fundamentos dualistas cartesianos da ciência e da sociedade ocidental moderna. A seguir, busca-se descrever como esses conceitos se enredam em uma teia que institucionaliza hábitos típicos da estrutura de escola que vigora no país. Por fim, encaminham-se possibilidades de alternativas conceituais que refletem e sustentam práticas educacionais em direção à emancipação e superação das condições impostas pela modernidade/ colonialidade/capitalismo. Encerra-se o artigo com dois apontamentos resultantes do curso da pesquisa: conhecimento é criação, cultivo, cuidado; emancipar-se envolve, necessariamente, a ação de narrar a própria história.

Palavras-chave: Educação; Emancipação; Modernidade/ Colonialidade/ Capitalismo

¹ Pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da UNICAMP com recursos da própria instituição.

* Doutor em Arte pela Universidade de Brasília (UnB). Professor na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: andreicg@unicamp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1442878244715511>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2932-0089>.

Doubting about cartesian dualism and its consequences in contemporary school practices and structures on the margins of capitalism

Abstract: This text relates concepts that, coming from different areas of knowledge, underlie structures of subordination and control, typical of many practices and habits of life of different peoples who inhabit the margins of modern and colonialist capitalism. By articulating the developments brought about by each of these conceptual characters, it is possible to notice how much they intersect in grounding much of the way of living of modernity, especially in contexts on the periphery of capitalism. This articulation goes through a bibliographic investigation, without ceasing to reflect on the practices of life. To do so, it begins with a description of the Cartesian dualist foundations of science and modern Western society. Next, we seek to describe how these concepts are entangled in a web that institutionalizes typical habits of the school structure in force in the country. Finally, possibilities of conceptual alternatives that reflect and sustain educational practices towards emancipation and overcoming the conditions imposed by modernity/coloniality/capitalism are presented. The article ends by pointing out two paths resulting from the course of the research so far, that knowledge is creation, cultivation, care, and that emancipating oneself necessarily involves the action of narrating one's own history.

Key-words: Education; Emancipation; Modernity/Coloniality/Capitalism

Dudando del dualismo cartesiano y sus consecuencias en las prácticas y estructuras escolares contemporáneas al margen del capitalismo

Resumen: Este texto relaciona conceptos que, provenientes de diferentes áreas del conocimiento, subyacen en estructuras de subordinación y control, propias de muchas prácticas y hábitos de vida de diferentes pueblos que habitan los márgenes del capitalismo moderno y colonialista. Al articular los desarrollos provocados por cada uno de estos personajes conceptuales, es posible notar cuánto se cruzan al fundamentar gran parte de la forma de vida de la modernidad, especialmente en contextos en la periferia del capitalismo. Esta articulación se produce a través de una investigación bibliográfica, sin dejar de reflexionar sobre las prácticas de la vida. Para hacerlo, comienza con una descripción de los fundamentos dualistas cartesianos de la ciencia y la sociedad occidental moderna. A continuación,

buscamos describir cómo estos conceptos se enredan en la red que institucionaliza hábitos típicos de la estructura escolar vigente en el país. Finalmente, se presentan posibilidades de alternativas conceptuales que reflejan y sustentan las prácticas educativas hacia la emancipación y la superación de las condiciones impuestas por la modernidad/colonialidade/capitalismo. El artículo finaliza señalando dos caminos resultantes del curso de la investigación hasta el momento, que el conocimiento es creación, cultivo, cuidado, y que emanciparse implica necesariamente la acción de narrar la propia historia.

Palabras-clave: Educación; Emancipación; Modernidad/ Colonialidade/ Capitalismo

Introdução

Há algum tempo, venho cismando com o dualismo cartesiano. Quanto mais vivo e leio, mais o mundo contemporâneo (os constantes desdobramentos da modernidade) me parece fundado sobre a ideia cartesiana básica de mente e corpo como substâncias distintas e hierarquicamente estruturadas. Junto a essa cisma, tenho pensado na importância de cruzar algumas noções, de encruilhar pensamentos e pensar em saídas diferentes daquelas que trouxeram a sociedade ocidental até o mundo de hoje.

Este texto, portanto, nasceu para tratar de amarrar, de relacionar alguns conceitos, tais como: processamento de informações, cognição, aprendizagem, educação bancária, experiência, entre outros, que, quando não são tratados juntos, acabam por gerar, além de confusão epistemológica, uma avenida enorme para a cooptação de ideias e conceitos libertadores por forças de dominação e subalternização. Acontece que ele foi sendo escrito em concomitância com outros afazeres próprios de minha função: orientações, aulas para graduação e pós-graduação, e ainda, junto à escrita de outros textos. O resultado disso é que algumas leituras e autores foram incorporados sem que estivessem no plano inicial desta escrita. Penso que isso possa fazer com que o texto represente melhor o momento da pesquisa em desenvolvimento e qualifique também os encaminhamentos para o

fechamento do projeto de pesquisa que desenvolvo em minha Universidade, ou sua atualização em uma nova etapa. Penso ainda que tal método, que se deixa atravessar por contingências da própria pesquisa, e que pode alterar os rumos enquanto se faz, é algo que se possa chamar de fenomenológico e que se vincula mais à vida, ao dia a dia, que um laboratório com condições parametrizadas e controladas.

O contexto em que as escolas brasileiras funcionam, nesse início de segunda década do século, apesar de um tanto variado, ainda envolve práticas ligadas e derivadas de uma rígida estrutura, que tem entre seus valores centrais a disciplina, o controle e a subalternização de pessoas, lugares e seus conhecimentos. Este artigo não envolve a coleta de dados no campo; antes, visa localizar, em uma estrutura de educação formal, aspectos legalmente instituídos e reformados nas últimas leis e documentos que organizam a educação brasileira.² Não se trata também de uma investigação da própria legislação, mas de localizar conceitos, como dizem Deleuze e Guattari (2010), personagens conceituais, que fundamentam algumas das estruturas atualmente obrigatórias da educação formal brasileira. Principalmente aquelas mais relacionadas com práticas de segregação, obediência e controle - que se constituem como valores bastante legitimados hoje - e que Paulo Freire (2016) chamou de práticas de educação bancária.

A proposta central do texto é localizar conceitos de diferentes áreas que se cruzam e que criam e sustentam uma teia de práticas e hábitos muito presentes nas escolas brasileiras e em sua forma de conceber educação. Noções como aprendizagem, conhecimento, memória, consciência e percepção, aparecem na obra de Paulo Freire para além de suas formulações no paradigma dualista cartesiano. Nesse sentido, parece ser relevante relacionar conceitos das áreas que se propõem a construir teorias do desenvolvimento cognitivo, com aqueles que fundamentam práticas emancipatórias em educação. Principalmente, porque esse exercício de

² Preciso dizer que estou refletindo, a partir das leituras que venho fazendo como base bibliográfica de meu projeto de pesquisa atual, sobre a realidade das escolas que eu vivencio enquanto professor na área de formação de professores há mais de 20 anos.

relacionamento pode abrir novas possibilidades de pesquisas inter e transdisciplinares que cruzem diferentes áreas do conhecimento.

A perspectiva de relacionar áreas e descrever possibilidades de transições paradigmáticas no campo da educação parece ser bastante relevante e presente em um contexto de aprofundamento da crise do capitalismo e da modernidade. As periferias desse sistema econômico encontram-se em situação particular de consequências drásticas do aumento das desigualdades sociais que se mostram profundamente cruéis e mórbidas. Nesse ambiente, a escola tem papel central, seja na articulação de movimentos de dominação, controle e segregação, ou de libertação e emancipação. As práticas vivenciadas na escola tendem a legitimar e consolidar estruturas hegemônicas da sociedade moderna/capitalista/colonialista, a sociedade do controle (DELEUZE, 2013). E o fazem por meio de um conjunto específico de tecnologias, mas, acima de tudo, de uma concepção instrumental e instrumentalizadora da técnica. Entretanto, o ponto atual de desenvolvimento da presente pesquisa tem mostrado que as descrições e explicações das tecnologias e dos conceitos que fundamentam suas práticas, estudados por diferentes áreas, deixam escapar aspectos importantíssimos quando tomados isoladamente. Uma perspectiva transdisciplinar pode cruzar os caminhos, as linhas de fuga desses personagens conceituais de distintas áreas de conhecimento. Um tipo de conhecimento mais amplo e dinâmico, com mais potência, emerge da atitude de encruzilhar os diferentes caminhos explicativos e descritivos.

Dessa maneira, o texto segue com três etapas. A primeira espera localizar naquilo que se chama de dualismo cartesiano, um paradigma que suporta personagens conceituais, hábitos e estruturas sociais específicas da modernidade/capitalismo/colonialidade. A separação entre mente e corpo parece ter implicações diretas nas concepções que fazem a escola ser o que ela tem sido na história do Brasil enquanto periferia do capitalismo. A segunda parte se atenta mais diretamente às práticas que são comuns e próprias do modelo de escola que decorre das concepções e estruturas brasileiras contemporâneas. Busca-se, nessa etapa, estabelecer aproximações entre práticas vividas e aspectos de teorias do paradigma

dualista cartesiano. O texto se encerra com um encaminhamento de alternativas conceituais e práticas que se distanciam do paradigma dualista cartesiano e buscam superar valores e lógicas modernas/capitalistas/colonialistas.

Para que se alcance o proposto, apresenta-se um referencial teórico que acontece e que se realiza enquanto conjunto de práticas emancipatórias e libertadoras no contexto da escola e fora dela. Partindo das ideias apresentadas na pedagogia do oprimido (FREIRE, 2016), encontra-se a proposta da pedagogia das encruzilhadas, de Luiz Rufino (2019); da pedagogia da transgressão, de bell hooks³ (2017) e de uma pedagogia anti-racista e anti-colonialista, na crítica de Grada Kilomba (2019). Isso em meio a numerosas vozes que se erguem entre os diversos povos oprimidos pelo sistema do capital na modernidade colonialista. Durante a pesquisa, encontramos também o pensamento ameríndio, com caminhos riquíssimos apontados por autores como A. Krenak, D. Mundurucu ou D. Kopenawa. E a discussão incluindo esses pensadores precisa de produção textual específica para ser abordada adequadamente.

O que proponho aqui trata mais diretamente das relações possíveis e necessárias, em fundamentos não cartesianos (não dualistas) de pensar o ser, que se dá entre autores ainda europeus, advindos sobretudo do caminho da fenomenologia, e uma importante ampliação de seus conceitos por pensadores afrodiaspóricos, como os citados acima. O que de certa forma acontece quando Franz Fanon encontra a fenomenologia sartreana, ou quando Walter Mignolo amplifica a potência de conceitos heideggerianos. Esse encontro de possibilidades alternativas e libertadoras aponta para como práticas e conceitos, alternativos à instituição do mundo moderno dualista-cartesiano, são criados, existem e se fortalecem nas frestas e lutas dos povos que vivem sob a força da dominação.

Essas possibilidades de resistir são formas de produzir presenças (GUMBRECHT, 2010) no mundo, antes de produzir e reproduzir sentidos

³ De acordo com informações constantes na quarta capa de hooks (2020), seu nome é um pseudônimo de Glória J. Watkins e é “grafado em letras minúsculas para deslocar o foco da figura autoral para suas ideias.”

alienados, alienantes e epistemicídas impostos pelo sistema do capital, sobretudo aos que são mantidos à sua margem. As presenças nas margens parecem mesmo formar o que Mészáros (2010) chama de alternativas para além da lógica do capital. Ainda que sejam menores e feitas nas frestas, elas existem há muito tempo, desde que se instalou esse sistema violento e assassino. Uma vez que é na margem que se encontra a fronteira, é aqui na margem que proponho (acompanhando Rufino e outros autores) encruziilhar esses conhecimentos a partir dessa constante cisma com a separação e hierarquização entre mente e corpo.

Dualismo cartesiano como suporte filosófico-científico do mundo em que vivemos hoje

Diversos personagens conceituais próprios das descrições experimentadas nesse início de século XXI parecem ter suas origens, ou amadurecimento, em noções como o dualismo mente/corpo de Descartes. Entre tais noções, estão: processamento de informações, razão independente de emoção, conhecimento como coisa além dos corpos e lugares, entre tantas que sustentam o que Merleau-Ponty (1996, p. 32) chama de “ciência objetiva da subjetividade”.

No século XVII, R. Descartes distingue duas substâncias, *res-cogitans* e *res-extensa*, que compõem respectivamente a mente e o corpo. Para Descartes, no ser humano, é esse *ego-cogito* (esse ser da consciência sem corpo, pura mente) aquilo que garante a própria existência de si e do mundo em volta. Há também, na caracterização cartesiana, uma clara hierarquização daquilo que é racional, intelectual, metafísico, sobre o corpo, a matéria, o mundo físico. Como vai dizer Gumbrecht (2010, 2015), o dualismo cartesiano, aos moldes do platonismo, institui um mundo do sentido que é superior, mais importante, do que o mundo da presença de corpos em lugares específicos. Vários outros autores também localizam nesse pressuposto teórico o suporte racional para uma série de posicionamentos políticos, econômicos e sociais.

Autores como os que lembramos nas citações a seguir, ligados aos chamados estudos decoloniais, apontam para a perspectiva de que desdobramentos do dualismo de substância entre mente e corpo de Descartes fundamentam diversas ideias na cultura ocidental que sustentam opressões, segregações e violências.

O *ego-cogito* cartesiano (“Penso, logo, existo”) é o fundamento das ciências modernas ocidentais. Ao criar um dualismo entre mente e corpo, entre mente e natureza, Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não-situado, universal [...]. (GROSFOGUEL, 2018, p. 409)

Grosfoguel é bastante direto ao mostrar tal dualismo como fundamento do que o senso comum contemporâneo entende por ciência e por conhecimento verdadeiro. Não só a física, como a química, ou a biologia, em suas práticas mais basais, ainda hoje, na segunda década do século XXI, seguem premissas analíticas fundamentadas na ideia de que corpo e mente são substâncias distintas e que, apesar disso, mantêm íntima relação causal. Tais concepções fundamentais constituem modos específicos de conhecer e mesmo de conceber o que seja conhecimento. É por isso que Grosfoguel afirma que o conhecimento produzido a partir de Descartes e com suas premissas tem essa característica de ser imposto como universal, de desprezar o lugar, a situação na qual acontece e se generalizar para qualquer outro caso que seja considerado propriamente semelhante. Isso permite transportar a lógica de mundo centrada na Europa para todos os outros povos atacados, saqueados e conquistados por europeus.

Também cabe ampliar o que propõe a citação e relacionar o que se diz sobre o conceito de conhecimento com aquilo que parte da ciência cognitiva contemporânea argumenta (GARDNER, 1996; NEWEN; DE BRUIN; GALLAGHER, 2018; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). Para tais autores, entre outros, esse conhecimento produzido com o fundamento do dualismo cartesiano é descorporificado e des-situado. Ou seja, ele pode ser reproduzido em qualquer corpo, independente de suas

histórias e marcas de raça, classe ou gênero, desde que ele faça uso daquilo que o ocidente chama de razão. Com isso, o conhecimento generalizado para qualquer situação, do qual fala Grosfoguel, torna-se também universal para qualquer corpo e qualquer lugar, como se não houvesse a diferença entre tais corpos e lugares, como se o padrão hegemônico fosse o modelo para todos os outros. Também como se o conhecimento não fosse criação de corpos específicos em lugares nos quais habitam. Os tais desdobramentos da produção de conhecimento a partir dos fundamentos do dualismo cartesiano têm sido uma forma de esconder e extinguir os corpos e lugares que fogem ao padrão hegemônico. Corpos e lugares esses que têm sido o foco da exploração, segregação e controle da sociedade moderna/colonialista/capitalista.

A ideia geral de que conhecer, ou aprender, é processar informações recebidas do mundo, é algo bastante enraizado no senso comum da mentalidade ocidental. Aquilo que Freire (2016) critica como “educação bancária”, aquela que deposita um conhecimento já pronto na mente do aluno, é exatamente o que Varela, Thompson e Rosch (2003), entre outros autores da ciência cognitiva contemporânea, criticam como conhecimento descorporificado e des-situado. A crítica e proposta freireana encontram muita semelhança com os encaminhamentos da teoria enaccionista da ciência cognitiva (e mesmo com versões mais atuais chamadas de *4E Cognition*). Ambas têm fundamentos na fenomenologia existencialista.

Costurando esses dois conjuntos de ideias, é possível notar também a aproximação com as críticas propostas pelos estudiosos da decolonialidade, que partem da noção de ser-aí, heideggeriana e a radicalizam, propondo, então, um ser-colonializado (ou colonizado). Uma vez que o “aí” dos seres que vivem na periferia do capitalismo é a colônia (ou colonialidade, como um regime colonial que persiste mesmo depois da reconfiguração por meio da independência formal do país), então, tais seres são melhores descritos como colonializados.

O filósofo E. Dussel, no trecho que segue, dá pistas muito nítidas sobre tal estado de subalternização, exploração e dominação imposto aos corpos dos povos colonizados à periferia do capitalismo e da colonialidade

moderna. Ele aponta para o dualismo cartesiano como fundamento da modernidade, ainda que Descartes não tivesse a noção que temos hoje sobre o contexto no qual operava.

Nada sabia, nem podia saber, o novel filósofo, de todo um mundo periférico e colonial que a modernidade tinha instaurado. O seu futuro *ego-cogito* iria constituir um *cogitatum* que, entre outros entes à sua disposição, situaria a corporalidade dos sujeitos coloniais, como máquinas exploráveis [...]. Às costas da modernidade, iria tirar-se para sempre aos sujeitos coloniais o seu “ser humano”, até hoje. (DUSSEL, 2018, p. 353)

A normalização e banalização do genocídio dos povos americanos e africanos pelos povos europeus, desde o século XV, vai se solidificando com a construção de uma mentalidade racista, patriarcal e que tem no lucro e na propriedade privada dos meios de produção seus maiores valores. Nesse sentido, os corpos dos povos negros e indígenas foram considerados, pelas autoridades intelectuais europeias do início da modernidade, como não humanos, ou sub-humanos. Esse fato autorizava as atrocidades mais absurdas realizadas contra tais povos.

Conceitos como o de “guerra justa”, usado no século XVI para justificar o assassinato em massa nas Américas, forjado pelos debates de Valladolid no século XVI, se articulam com, ou se desenvolvem no conceito de “eugenia”, disseminado pela cultura ocidental ainda no início do século XX. Como o que deu origem e fundamento a políticas de imigração e distribuição de terras e benefícios, para imigrantes brancos e não para negros e indígenas, no Brasil da era Vargas. Essa ampla teia de relações entre tais noções tem servido de fundamento para um profundo processo de dominação, exploração e controle.

Quais são as relações entre, por um lado, as tendências instrumentalistas e monológicas da modernidade, e, por outro, o mito do vazio de terras e do vazio de racionalidade dos povos dessas terras? (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 373-374)

A resposta à pergunta de Maldonado-Torres desdobra essa relação colonial em um amplo processo de dominação a partir do assassinato em massa das pessoas (seus corpos e lugares), de suas histórias e de seus conhecimentos. Tais desdobramentos não acontecem uma única vez e se encerram, ao contrário, o investimento do grande capital em recursos de dominação é amplo, múltiplo e contínuo. Quando lhe interessa, revela sua face violenta e gera terror; quando não, mostra-se como belo e fonte de prazer inesgotável.

O sistema do capital na modernidade colonial desenvolve a ciência como uma ferramenta com especial capacidade de aniquilação das verdades e conhecimentos dos povos não ocidentais. Ao propor sua Pedagogia das Encruzilhadas como uma forma de resistir e lutar contra as forças de dominação da colonialidade/modernidade/capitalismo, Rufino (2019) fala de como o dualismo cartesiano fundamenta a criação da ciência moderna enquanto essa ferramenta epistemicida.

No cruzo da dicotomia moderna “mente e corpo”, denunciemos que o extermínio das materialidades é também o extermínio dos elementos que vagueiam no plano do sensível. As oposições bem *versus* mal estão nas bases da formação das mentalidades no mundo ocidental. As batalhas das luzes *versus* a escuridão projetam a ciência moderna - suas razões - como a prática de conhecimento que vem a produzir o esclarecimento [...] Porém, essa ciência a serviço do esclarecimento operou/opera fielmente a serviço das pretensões coloniais, mantendo sua dominação, em detrimento da subalternização e aniquilação de outras formas de conhecimento. (RUFINO, 2019, p. 50)

A perspectiva de que a ciência ocidental consegue determinar o que é correto e bom se dá por meio da classificação dos outros tipos de conhecimento e narrativas sobre o mundo como errados, como incertos ou maus e inválidos. Ainda como um elemento a mais nessa costura, lembro-me de W. Mignolo (2012) e suas colocações acerca do que ele trata por

diferença colonial, que produz uma semiose colonial, ou seja, todo um sistema de significações que se impõe e antecipa a presença, a matéria, a experiência dos corpos no mundo, enquanto possibilidade polissêmica.

Ao cooptar as práticas científicas e as tornar epistemicidas e servidoras do mercado, a lógica da modernidade/colonialidade/capitalismo desenvolve instituições para garantir o bom funcionamento desse sistema perverso. Entre tais instituições, encontra-se um padrão de escola decorrente de desdobramentos desse fundamento dualista-cartesiano na colonialidade capitalista.

A seguir, o texto se propõe a olhar para algumas condutas que acontecem nas escolas, fundamentadas nesses personagens conceituais cartesianos e que fazem parte de um amplo escopo de construção das desigualdades sociais e violências próprias de nossa sociedade marginal ao capitalismo.

O modelo de escola tecido na modernidade/colonialidade/capitalismo

Como não se trata de uma pesquisa de campo, o exercício a seguir é de articulação de conceitos. Mas não é o caso de operar com conceitos distantes da realidade. Ao contrário. Lido com os conceitos daquilo que venho vivenciando em minha prática de professor por mais de vinte anos em diferentes espaços de educação formal e não-formais. Esta seção se ocupa de pensar a escola a partir das reflexões feitas até agora na primeira parte e também encaminha para a conclusão com propostas alternativas à instrumentalização da escola pelo dominador. Assim, não se pretende aprofundar a discussão conceitual que de tão relevante precisa de um texto específico, sobre escola, o que ela é hoje, de onde vem esse projeto e para onde pode ir.

A pesquisa tem me colocado frente a alguns autores (LAROSSA, 2018; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, PISTRAK, 2018) que pensam a escola e que abrem importantes questões para a sequência dos estudos. Mas a tarefa de articular diretamente suas ideias com as perspectivas apontadas

aqui ainda precisa ser tópico de um ensaio ou artigo também específico. No momento, procedo uma descrição bastante peculiar e sumarizada de minha experiência de escola a partir dos fundamentos conceituais expostos até aqui.

A escola da contemporaneidade, e que experimento há mais de quarenta anos (se somar o tempo de estudante e de professor), está colocada como lugar de conflitos próprios do tipo de vida que ela sistematiza e oferece. Assim como outras instituições da sociedade ocidental, há na escola a ação de forças de dominação e opressão, tais como as vividas na sociedade em geral, mas também há forças de resistência, libertação e produção de presenças das práticas de vidas subalternizadas pelo opressor. Não se intenciona aqui nenhum tipo de mapeamento, cartografia ou levantamento das práticas que se possa considerar dominadoras ou libertadoras.

Tão pouco este texto vai ao encontro de leis e normas para analisar e pensar a escola a partir delas. Por mais que elas sejam constituintes do que se entende por escola, um exame de legislação, ou ainda dos regimes e políticas que elas instituem seria um trabalho muito além do escopo aqui desenhado. O que esta seção propõe é descrever como alguns dos personagens conceituais apresentados anteriormente fundamentam práticas habituais nas escolas, que seguem produzindo e legitimando sentidos longe das presenças (GUMBRETCH, 2010) que, por sua vez, instituem, atualizam e legitimam a mentalidade moderna/colonializada/capitalista.

No Brasil todo, as práticas escolares, embora com algum grau de diversidade, encontram-se sob um formato e um conjunto de legislação e documentação normativa específicas construídas por diversos atores em níveis municipais, estaduais e federal (LDB, PCNs, BNCC, entre tantas outras normatizações e leis nos diferentes níveis administrativos). Isso faz com que estruturas específicas de organização de tempos, espaços, pessoas e, portanto, de criação/produção de conhecimentos, sejam comuns à grande maioria das escolas. Tais estruturas são mantidas e reconfiguradas para consolidar as lógicas e hábitos das sociedades contemporâneas da periferia do capitalismo na medida em que reproduzem e legitimam valores específicos dessas sociedades, tais como obediência, controle, dominação e

subordinação. Essas estruturas, como os horários de funcionamento das escolas, sua organização predial, a seriação dos estudantes por idades, a distribuição das tarefas na escola, a organização dos saberes e conhecimentos por disciplinas e os tipos de currículo possíveis, são desdobramentos diretos das personagens conceituais (como os tratados na seção anterior) que fundamentam concepções e ideias sobre educação.

A estrutura do tipo de escola própria da periferia do capital, nesse caótico início de segunda década de século XXI, demanda e reflete uma rígida organização do tempo. Os tempos na escola, em suas diferentes escalas, são importantíssimos. Os tempos diários tendem a ser marcados por sinais sonoros (por vezes, bem estridentes para que ninguém deixe de perceber) que mobilizam todas as pessoas do ambiente escolar simultaneamente. Para as diferentes pessoas, em suas diferentes funções na escola, os tempos são imposições distintas, porém sempre muito intensas. Zeladoras, cozinheiras, professoras, estudantes e suas famílias têm de estar em sincronia temporal para que a escola funcione. Qualquer um desses atores que escapar à ordem cronológica imposta sobre a escola estará atrapalhando e impedindo seu bom funcionamento.

O estabelecimento de um tempo universal a ser vivido em uma função específica é uma condição inicial de organização da escola, independente do que se esteja fazendo. É como se o tempo fosse algo fora da experiência da produção de conhecimento que a escola realiza. Essa concepção do que seja conhecimento é uma das que influenciam e estruturam as ideias de ordem temporal para a escola. Nesse caso, conhecimento é concebido como algo que pode ser medido e produzido em um determinado período fixo e estabelecido de tempo, independente de qualquer outro fator. Esse parece mesmo ser um dos fundamentos do que Paulo Freire nomeia por conhecimento bancário. Há uma quantidade (de conhecimento) a ser depositada no aluno pelo professor na escola. Trata-se de uma concepção bastante objetiva, como aquela criticada por Merleau-Ponty sobre a ciência objetiva da subjetividade. Trata-se também daquela concepção de conhecimento entendida como resultado efetivo de um processamento de informações.

Essa leitura inicial da organização dos tempos na escola pode ainda ser pensada em diferentes escalas. A mesma lógica objetivista, cartesiana, que, de acordo com Gumbrecht (2010), privilegia o tempo em função do espaço, pode ser notada na organização do dia das pessoas, bem como das semanas, meses e mesmo dos anos. O estabelecimento de estruturas temporais rígidas e independentes de outros aspectos, é condição fundamental para a instituição escolar (em seu modelo moderno/colonializado/capitalista) funcionar e para regular a vida das pessoas e da sociedade.

Outra marca da escola contemporânea vivida em geral no Brasil é sua organização predial, a localização e caracterização dos seus diferentes tipos de salas e lugares, fechados ou abertos. Na medida em que a lógica cartesiana entende que os lugares não importam para a constituição do ser, e que os conhecimentos podem ocorrer sem implicação na construção e experiência dos lugares, a escola que se experimenta pela grande maioria das pessoas no Brasil hoje é situada em prédios construídos com uma lógica que não data de mais do que o século XVIII. Pode-se dizer isso como uma descrição da disposição do prédio todo, de todo o espaço da escola no bairro e na cidade, bem como da disposição dos espaços internos.

Uma marca forte dos prédios das escolas nas quais vivi por toda a minha vida de estudante e de professor é o isolamento da unidade escolar de seu entorno, do bairro no qual ela está. E isso, principalmente, em bairros da periferia. Com muros altos e muitas grades, esse tipo de escola é fundado na lógica de segregação. O mundo, o entorno, não é ambiente próprio para o cultivo do conhecimento, sobretudo as periferias abandonadas pelos interesses do grande capital. É preciso se isolar para que o conhecimento não se contamine e seja “transmitido” e processado, como propõe a lógica de educação bancária, em locais higienizados, controlados e parametrizados. Esse modelo de escola é acolhido por um modelo de cidade e de sociedade, são partes da mesma engrenagem nas margens do sistema do capital na modernidade colonializada.

Dentro desses prédios, a experiência de desconexão entre vida e conhecimento segue intensa. Salas fechadas, separando as pessoas por

idades, nas quais se organiza a distribuição e o depósito de conhecimentos sobre os alunos. Não há como não pensar em uma analogia entre as salas que separam pessoas com a própria desconexão dos conhecimentos. Tomado como objeto, pronto e acabado, esse conjunto específico (de conhecimentos) cabe em caixas específicas que o diferenciam de outros conhecimentos. Salas separadas, para conhecimentos desconectados depositados em pessoas separadas. Também a administração escolar segue esse modelo estanque, ao mesmo tempo segregado e segregador. Na escola que experimento em minhas atividades profissionais, a administração não se mistura com a atividade de lecionar ou de aprender. Também a manutenção dos lugares da escola é desconectada das outras atividades. E para além da separação e não contaminação entre atividades de aprendizado, manutenção e administração, há uma hierarquização que consolida ainda mais tal sistema de segregação.

Essa forma de organizar e viver o espaço e o tempo nas escolas delimita, marca e legitima padrões de conduta muito próprios das sociedades subalternizadas. As pessoas envolvidas nesse projeto de escola vivem experiências com poucas ou nenhuma oportunidade de emancipação e libertação da constante dominação e exploração de suas vidas pelos operadores do sistema do capital. Sobretudo, nas periferias das cidades e do capitalismo internacional como um todo, a função explícita das escolas tem sido a de gerar mão de obra qualificada e barata o suficiente para o mercado que aqui tem de ser imposto. Essas estruturas de organização pessoal impõem um sentido dado antes da experiência das presenças das pessoas nos lugares. Funções específicas na escola, como as das pessoas estudantes, das cozinheiras, das professoras ou da diretora, são tomadas como independentes, são fetichizadas. Essa reificação é fundamento da produção alienada de conhecimentos e da conseqüente produção de sentido alienada da produção das presenças.

Tais maneiras de operar com tempos, espaços e pessoas na escola tendem a estar intimamente ligadas à noção de conhecimento como algo pronto, estanque, que se encontra no domínio do professor e deve ser passado, transmitido, entregue ao aluno. Essa concepção de conhecimento

ainda pode estar suportada na ideia de que são necessárias essas condições específicas da modernidade/colonialidade/capitalismo para que os alunos possam processar corretamente as informações e produzir o conhecimento que se quer. Mas mesmo colocando o estudante como protagonista de tal construção ou processamento, a noção de conhecimento continua muito perto do conceito criticado por Paulo Freire (2016):

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 2016, p. 107)

Ainda que se descreva esse saber com uma forma específica de racionalizar, ou de agir, que seja construída ou processada por um sujeito do conhecimento, o problema maior está no fato de que o resultado desse processamento, ou da transmissão de um saber, seja portador de um sentido fechado, pronto e acabado, dado antes da experiência. Um sentido construído com intencionalidades que não são as dos sujeitos do conhecimento. Na citação, Paulo Freire se mostra bastante próximo da perspectiva fenomenológica na medida em que critica a noção de conhecimento para a educação bancária como algo pronto, experiência narrada e não feita.

Essa atualização da personagem conceitual⁴ “conhecimento” ou “saber” vivida nas escolas é, hoje, acentuada por esse momento pandêmico de atividades remotas emergenciais nas quais as imagens em telas, imagens bidimensionais, ganham toda a atenção. Na medida em que a presença dos corpos está proibida (durante a pandemia de COVID-19), todo o sentido tem de ser aprendido longe das experiências de trocas corporais. Ao tirar o corpo dessa produção de experiências, produzimos sentidos sem presenças

⁴ Deleuze e Guattari (2010) apresentam essa noção de “personagem conceitual”. Peso que ela seja relevante aqui por conta de entender definições de maneira dinâmica. A ideia de “conceito” tende a ser compreendida como algo fixo, algo pronto, dado. Enquanto a noção de “personagem conceitual” é apresentada como dinâmica. Um personagem se desenvolve em sua linha de vida, acontece no tempo.

(GUMBRECHT, 2010). Ao tirar a experiência do jogo, experiência que sempre é realizada em e por corpos e onde os conhecimentos são criados, sobra apenas a narrativa pronta, o sentido pronto, dado de outras experiências, feitas por outros corpos em outros lugares. É importante entender também que essa “retirada” da experiência não acontece de forma absoluta. O aumento das camadas de mediação também distancia as pessoas, distancia a ação do lugar próprio do corpo e, com isso, diminui a importância tanto dos corpos como dos lugares.

Alternativas ao paradigma cartesiano e desdobramentos em práticas escolares

Se a descrição feita na segunda seção cabe, de alguma maneira, como geral para as condições da educação escolar no Brasil, é também necessário dizer que ela não dá conta de descrever o que acontece de fato no dia a dia de muitas unidades escolares. Se por um lado a escola tende a ser instrumento de dominação e opressão, por outro, desde sempre, houve movimentos de resistência e de luta pela libertação. Quando se nota que uma intelectual negra estadunidense como bell hooks que - depois de viver a experiência de escolas não mais separadas entre brancos e negros - conhece textos de Paulo Freire e os toma como base para sua pesquisa sobre educação, pode-se começar a entender o que obras como a desse pensador, e de tantas outras e outros entre os que vivem nas margens do capitalismo e da modernidade, têm estimulado e realizado. Os povos do continente latino-americano, bem como tantos outros usurpados pelos colonizadores e mantidos subjugados à periferia do capitalismo, têm muita força e criatividade de resistência e luta. Não fosse tamanha potência, a força de dominação não seria tão violenta e cruel.

Ao se buscar superar e se libertar da dominação por um processo emancipatório social, é preciso pensar as pedagogias que já acontecem nas frestas do sistema e que, cada vez mais, inspiram o sonho e as práticas de libertação. Pedagogia do oprimido, da autonomia, da indignação, são

caminhos que Paulo Freire apontou rumo à libertação. Diversas outras pedagogias, e não cabe a essa seção nenhum tipo de levantamento ou cartografia delas, podem ser encontradas ao se olhar para as e os intelectuais afrodiáspóricos como bell hooks, Grada Kilomba e Luiz Rufino, entre tantas (os). E no encontro com os caminhos dos povos oprimidos historicamente, espera-se, nesta seção, apontar como eles têm desfeito a marafunda colonial (RUFINO, 2019), por meio de tecnologias como os ebós epistemológicos (RUFINO, 2019) e tantas outras formas criativas e fortes de resistir e colaborar na luta pela superação da dominação. Mesmo no centro do capitalismo, na Europa e suas colônias mais próximas, encontram-se aberturas relevantes para cruzar essas pedagogias do sul. Entre tais aberturas, cabe aqui lembrar autores como I. Mészáros e J. Rancière.

Ao pensar a educação como prática da liberdade, Freire aponta um caminho para a emancipação, para a libertação do oprimido e do opressor. Ele parte da mesma perspectiva fenomenológica da qual partiram os autores citados acima, ligados aos estudos decoloniais, e encontra um sistema de opressão. O filósofo húngaro I. Mészáros, tratando desses aspectos ligados à educação e à opressão do capitalismo, faz apontamentos bastante relevantes para o que se pretende discutir nesta última seção. Entre eles, destaca-se o seguinte:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social significativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital, se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 20108, p. 27)

Comecei esta seção com uma ressalva de que existe, mesmo nas escolas que são instrumentos de opressão, ações e movimentos de

resistência e construção de lutas de libertação. São muitas autoras e autores ocupados nessa luta e produzindo farta documentação sobre experiências com muito a ensinar. Agora, encaminho o final do texto para pensar em como algumas pedagogias como as de Freire, Kilomba, Rufino, hooks, articulam-se com conceitos como os de Meszáros, Rancière e Merleau-Ponty, e oferecem experiências de emancipação.

Quando Mészáros (2008) fala que não há solução para sair da opressão do sistema do capital, limitando as transformações educacionais pela regra do sistema do capital, ele está localizando naquilo que ele trata por manutenção da “lógica do capital” o centro do problema da opressão. É essa lógica que tem como fundamento alguns princípios geradores de violência e subordinação, como a propriedade privada dos meios de produção e o lucro máximo com mínimo de gasto. Mas muitas ações são propostas nas escolas como sendo emancipadoras e, portanto, alternativas a violências hegemônicas específicas, ainda que, por poucas vezes, interseccionem marcas de opressão distintas, como as de classe, raça e gênero. A busca da emancipação social, nesse sentido, parece passar necessariamente pela perspectiva de fortalecer as populações, seus corpos e lugares que trazem as marcas de opressão, em sua luta de libertação.

Faz-se importante aqui apontar para uma virada conceitual trazida pela fenomenologia de Merleau-Ponty, que encontra forte reverberação em obras de autores como Freire, conforme apontamos antes, e também em Rancière, como se nota na citação a seguir:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

Ao compreender o olhar como ação, Rancière retoma a perspectiva da fenomenologia da percepção, e mesmo da ecologia, que entende perceber como agir. A relevância disso, para esse texto, está em descrever, a partir

daí, o ato de aprender como intencional, suportado por percepções que são também profundamente intencionais. E, se aprender depende das intenções de quem está aprendendo, há aí a formação do que Merleau-Ponty (1996, p. 225) chama de “campo de possibilidades”, no qual quem aprende age de modo criativo para conhecer, mais do que recebendo algo que já está pronto. Para Merleau-Ponty, é nesse campo que se desenvolvem as vontades e intenções. Assim, quando a educação não permite ao estudante operar nesse campo de possibilidades de forma criativa, ela é portadora de vontades já prontas, de intencionalidades que não são as das (os) estudantes. E, nesse caso, ver, ouvir, sentir em geral é apenas decifrar, interpretar um sentido pronto e acabado, decidido como correto fora de seus campos de possibilidades. É o oposto disso que Rancière (2012) aponta como a atitude inicial do processo de emancipação.

Essa perspectiva de compreender a experiência e a percepção como ação, a partir dos encaminhamentos feitos pela fenomenologia, encontra, nas periferias do capitalismo, uma potência ainda maior do que em outros contextos. O teatro do oprimido, de Augusto Boal (2019), na década de 1970, trazia enquanto sequência da pedagogia do oprimido, a noção de *spect-atores*, propondo uma emancipação, ou libertação, do espectador de sua condição passiva de receber um mundo de significados prontos.

O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário reumanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda a sua plenitude. Ele deve ser também um sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem, por sua vez, ser também espectadores. Todas essas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas de mundo. (BOAL, 2019, p. 169)

Vários aspectos nessa citação apontam para caminhos alternativos à lógica do sistema do capital, na medida em que resgatam a ideia de perceber como agir e com isso recolocam a importância do corpo e dos lugares para pensar sobre educação. Tanto Boal (2008, 2019) quanto Freire (2016)

propõem tirar o espectador e o estudante de suas condições passivas. Ambos propõem uma lógica na qual a experiência precisa ser partilhada de forma comum entre diferentes participantes de sua produção, e que essa participação precisa ser ação de corpos em seus lugares de vida.

O teatro tradicional criticado por Boal, bem como a educação bancária criticada por Freire, são engrenagens fundamentais do sistema de opressão que apresenta ao dominado apenas uma visão de mundo, apenas um caminho de significação para perceber o mundo, o caminho de sua subordinação e desumanização. E, nesse caminho, é fundamental a ideia de que perceber é receber o mundo de significados prontos e que a tarefa do aluno e do espectador é decifrar, interpretar corretamente tais significados. O problema é que o que é correto, nesse caso, é a manutenção do sistema de exploração e opressão por parte dos dominadores sobre os passivos e subordinados.

O próprio J. Rancière indica também a necessidade de contar a própria história e não apenas repetir as histórias dadas pelo colonizador. Ele diz isso se remetendo à estrutura moderna do teatro de separar espectador e atores, criadores. E aí está um tópico muito relevante para se levar em conta o encaminhamento de práticas libertadoras a partir de concepções corporificadas e situadas de conhecimento, percepção e aprendizagem. Ampliando o que Rancière (2012) afirma quando localiza história e ficção como práticas de experiência do real, a artista e filósofa Grada Kilomba, ao relatar a experiência de escrever seu livro “Memórias da plantação”, aponta para a relevância da narração da própria vida e história como fundamentos do ser:

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. [...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2019, p. 28)

Afirmação que desenvolve também a lógica freireana e fenomenológica de que ser-no-mundo envolve contar sua própria história, narrar suas experiências. Uma escola que pretenda valorizar o ser em sua plenitude não pode prescindir dessa perspectiva de que o estudante venha a narrar suas experiências, em partilha de suas emoções, criando campos de possibilidades de conhecimento.

A compreensão de que perceber é agir está ancorada no entendimento de que o dualismo cartesiano precisa ser superado. Mas perceber não é agir quando se concebe corpo diferente de mente. Para o senso comum da modernidade/colonialidade/capitalismo, perceber é passivo, é receber algo que já está pronto e que só cabe ser interpretado por uma mente independente de um corpo e do lugar no qual vive. Esse dualismo tem sido o motivador de uma série de desdobramentos que desprezam corpos e lugares em detrimento de narrativas prescritas, prontas e dadas de antemão. Muito útil e estratégico ao dominador. Estratégia esta na qual a ciência ocidental tem papel central.

Porém, apontar para essa realidade e encontrar saídas para superá-la, para transgredi-la, tem sido o trabalho de resistência e libertação proposto, entre tantos exemplos, por autoras (es) como Grada Kilomba, bell hooks e Luiz Rufino. Este último, na citação que segue, articula ideias que são encontradas também na fenomenologia com outras de conhecimentos da tradição afrodiáspórica que têm, na figura do orixá Exu, uma perspectiva pedagógica de potência muito ampla contra a hegemonia colonialista/capitalista/moderna.

A tara por uma composição binária, que ordena toda e qualquer forma de existência, não dá conta da problemática de seres paridos no entre. A existência pendular, a condição vacilante do ser é, a princípio, o efeito daquilo que se expressa a partir do fenômeno do cruzo. (RUFINO, 2019, p. 16)

O conceito de “entre” da fenomenologia de Merleau-Ponty é ampliado com a perspectiva de Exu e a “condição vacilante do ser”. E essa

condição, que tem sido própria da luta por libertação, envolve diretamente a ideia de cruzar fronteiras que estão impostas pelo dominador, como as que aparecem nas escolas instrumentalizadas pelo capitalismo e suas estruturas de controle e hierarquização.

A esse cruzamento de fronteiras, Luiz Rufino tem chamado de encruzilhada:

As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam. Uma opção fundamentada em seus domínios não versa, meramente, por uma subversão. Dessa forma, não se objetiva, meramente, a substituição de uma perspectiva por outra. A sugestão pelas encruzilhadas é a de transgressão, é a traquinagem própria do signo aqui invocado. (RUFINO, 2018, p. 76)

O autor associa diretamente sua ideia de encruzilhada à noção merleau-pontyana de campo de possibilidades. Rufino insiste que a partir de cismar com esse jeito colonizado de viver é preciso transgredi-lo, encruzilhá-lo, trocar as vontades, deixar a vontade do oprimido de se libertar aparecer mais do que a vontade do opressor. A encruzilhada, como reaparecimento da vontade das pessoas em situação de opressão, tem como potência o fortalecimento da luta por emancipação, uma vez que é nesse campo de possibilidades que a percepção enquanto ato intencional acontece.

A pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2018, 2019) traz Exu de volta para a escola, porque ele é força própria do ato de conhecer, mas de conhecer enquanto descobrir, inventar no encontro, para muito além do que receber o que já está pronto. Há um componente de transgressão, no sentido de que o corpo pode aquilo que está sendo forçado pelo opressor a não poder, na ideia de aprender para a pedagogia de Exu. E, nesse sentido, bell hooks indica um caminho por meio das frestas do próprio sistema acadêmico eurocêntrico, para quebrar sua lógica capitalista/moderno/colonialista:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é o lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteira, para transgredir. Isso é uma educação como prática de liberdade. (HOOKS, 2017, p. 273)

Ao tratar aprendizado como lugar de criação, a autora encaminha o que aqui este texto começa a esboçar como percurso possível na continuidade da pesquisa sobre arte e emancipação. A ideia de educar como prática de liberdade não acontece quando se compreende conhecimento como coisa pronta e acabada, não pode acontecer quando só cabe ao aprendiz, como uma mente descorporificada e des-situada, decifrar mensagens de uma história já narrada, que não é sua nem de ninguém dos seus. É a partir do entendimento de que mentes são corpos agindo com e entre outros corpos em seus campos de possibilidades; de que perceber é agir e, portanto, intencional, que conseguiremos transgredir as fronteiras e muros que a modernidade/colonialidade/capitalismo impõe. É o caminho do dualismo que separa corpo de mente que forças, como as exuísticas, têm tanto nos ensinado a transgredir em direção à libertação.

Mesmo sem nenhuma ilusão de que mudando conceitos magicamente as práticas sejam outras, parece mesmo que é preciso ter outras formas de pensar, compreender e descrever os mundos, se queremos inventar outros para além desse no qual vivemos hoje. Nesse caminho, a pesquisa tem apontado para pensar a escola enquanto uma instituição em disputa, em encruzilhada. Ela tem sido instrumento de criação de uma sociedade subordinada e dominada, sobretudo porque é um instrumento muito potente. E, por isso, pode e precisa ser pensada na direção da libertação das opressões, porque é um lugar estratégico na constituição da sociedade.

Considerações finais

A partir do que foi desenvolvido até aqui, costurando ideias e reflexões sobre experiências, a pesquisa indica dois caminhos a se seguir, que parecem ser igualmente relevantes ao pensar em conceitos como o dualismo cartesiano e desdobramentos que instrumentalizam e produzem conhecimentos epistemicidas. Esses conceitos fundamentam ainda uma estrutura escolar que ensina a obedecer e a ser subordinado, mas que também tem frestas e movimentos de resistência, libertação e emancipação social.

O primeiro desses caminhos diz respeito a entender a noção de conhecimento como envolvendo sempre algum grau de criação, o que vai além da sua compreensão enquanto produção ou construção. Porque tanto construção quanto produção podem envolver planos e projetos fechados à criação, apenas reprodutórios ou que realizam algo que já está planejado antes, por outras pessoas e em outros lugares e tempos. A busca por emancipação social nos contextos escolares, de acordo com encaminhamentos apontados nesta pesquisa, indica, portanto, que se conceba conhecer como envolvendo sempre a ação de criar, inventar e mesmo de cuidar. Essa perspectiva encontra Deleuze e Guattari (2010), que afirmam que o filósofo cria conceitos e que criação também é atividade do cientista e do artista. E aqui parece ser relevante pensar em termos de quais aspectos da ação de conhecer podem ser aproximados de aspectos da ação de criar, ou de cuidar. Também há um desdobramento possível para se pensar o caminho ao desenvolvimento de saberes e conhecimentos responsáveis, ou seja, que não se desvinculem, não se alienem dos contextos nos quais são criados.

O segundo caminho para o qual esta pesquisa tem apontado, a partir da leitura de Paulo Freire e da costura com Rancière (2012), hooks (2017), Rufino (2018, 2019) e Kilomba (2019), é que se emancipar envolve necessariamente a possibilidade de narrar sua própria vida, de contar, por si, suas próprias histórias. Descrever suas experiências feitas a partir de suas intencionalidades presentes na percepção de seus campos de possibilidades.

Ao contrário do que as experiências modernas, colonializadas do sistema do capital apresentam, tais autores apontam para a necessidade da valorização das diferentes formas de descrever o mundo e contar as próprias histórias que os povos à margem do sistema do capital possuem. Essas autoras e autores afirmam que isso é o fundamento dos processos de emancipação e, portanto, precisa ser parte das práticas vividas por uma educação que se queira libertadora e que abandone os fundamentos do dualismo cartesiano.

Por fim, a partir desses dois encaminhamentos apontados aqui e resultantes do ponto em que a pesquisa se encontra, penso que se possa ampliar as descrições sobre as relações entre a noção de conhecimento enquanto criação, cultivo ou cuidado e a noção de emancipação como capacidade de narração da própria história. A mudança nessa concepção de conhecimento pode também despertar e fortalecer caminhos que entendam percepção como ação, e que permitam as experiências de corpos e lugares criarem seus próprios conhecimentos. Desse modo, um trajeto para práticas de educação feitas como práticas de liberdade pode se consolidar por meio da força criativa e inventiva experimentada por tradições não ocidentais, como as africanas e latino americanas. Tradições como as que se afastam do dualismo cartesiano e se fundam nas ações criativas, e não meramente reprodutivas, dos corpos que habitam lugares próprios, precisam ser as orientadoras para a criação de uma educação como prática de libertação e liberdade.

Referências

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa;

- MENESES, Paula Maria. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 207 - 358.
- FREIRE, Paula. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GARDNER, Howard. *A nova ciência da mente*. Tradução de Cláudia M. Caon. São Paulo: EDUSP, 1996.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula Maria. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 405 - 440.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Nosso amplo presente: O tempo e a cultura contemporânea*. Trad. de Ana Isabel Soares. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Trad. de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. B. Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LAROSSA, Jorge. (Org.). *Elogio da escola*. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geo-política do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula Maria. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 359 - 404.
- MASCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGNOLO, Walter. *Local Histories /Global Designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2012. <https://doi.org/10.1515/9781400845064-009>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064-008>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0009>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0004>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064-bm>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0001>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064-006>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0008>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064-007>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.001.0001>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0002>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0007>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0003>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0006>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0005>

NEWEN, Albert; BRUIN, Leon; GALLAGHER, Shauan. *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198735410.001.0001>

PMCID:PMC6265368

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão popular, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>.

Disponível em:

<https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/0. Acesso em: 24 nov. 2022.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Trad. Maria R. Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Data de registro: 18/08/2021

Data de aceite: 20/10/2021



Vir a ser cidadão: Educação, Política e Psicologia do Desenvolvimento

*Diandra Dal Sent Machado**

Resumo: Considerando a tese honnethiana de que, hodiernamente, há um desenlace entre Educação e Política, e afirmando um forte nexos entre essas áreas no pensamento de Jean-Jacques Rousseau, neste trabalho, apresentamos alguns aspectos de como, para este, é possível que o ser humano, como membro da espécie, venha a ser cidadão. Em seguida, contando com a crítica de Nussbaum sobre como muitas propostas educacionais não explicitam uma psicologia do desenvolvimento, aventamos uma vinculação entre Educação, Política e ideias psicológicas em Rousseau. Adiante, trazemos elementos da pesquisa psicogenética de Jean Piaget, propondo que esse tipo de pesquisa permite um fortalecimento do nexos entre as áreas da Educação, Política e, agora, Psicologia do Desenvolvimento, contribuindo para a discussão ainda atual acerca do vir a ser cidadão.

Palavras-chave: Cidadão; Desenvolvimento; Formação; Rousseau; Piaget

Becoming a citizen: Education, Politics and Developmental Psychology

Abstract: Considering the Honnethian thesis that there is today a disconnection between Education and Politics, and asserting a strong link between these fields in the thought of Jean-Jacques Rousseau, in this work we present some aspects of how, for him, it is possible for a human, as a member of the species, to become a citizen. Then, relying on Nussbaum's critique of the fact that many educational proposals

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: diandra_mac@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0105021249830498>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0421-5124>.

do not make developmental psychology explicit, we suggest a link between Education, Politics and psychological ideas in Rousseau. Ahead, we bring elements of Jean Piaget's psychogenetic research, proposing that this type of research allows a strengthening of the nexus between the fields of Education, Politics and, now, Developmental Psychology, contributing to the still current discussion about becoming a citizen.

Keywords: Citizen; Development; Formation; Rousseau; Piaget

Devenir citoyen: Éducation, Politique et Psychologie du développement

Résumé: Considérant la thèse honnétienne selon laquelle, aujourd'hui, il y a une déconnexion entre éducation et politique, et affirmant un lien fort entre ces domaines dans la pensée de Jean-Jacques Rousseau, nous présentons dans cette étude certains aspects de la façon dont, pour lui, il est possible pour l'être humain, en tant que membre de l'espèce, devenir citoyen. Puis, en nous appuyant sur la critique de Nussbaum sur le nombre de propositions éducatives qui ne rendent pas explicite une psychologie du développement, nous avons suggéré un lien entre l'éducation, la politique et les idées psychologiques chez Rousseau. En avant, nous apportons des éléments de la recherche psychogénétique de Jean Piaget, en proposant que ce type de recherche permette un renforcement du lien entre les domaines de l'éducation, de la politique et, maintenant, de la psychologie du développement, contribuant à la discussion encore actuelle sur le devenir citoyen.

Mots-clés: Citoyen; Développement; Formation; Rousseau; Piaget

Introdução

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é um clássico da Filosofia Política e da Educação. Ao compreendermos o clássico como atual, embora não recente (CALVINO, 1993), com Cassirer (1999, p. 39) entendemos que “[a]s questões levantadas por Rousseau em seu século não são, ainda hoje, de modo algum obsoletas; também para nós elas não estão simplesmente ‘resolvidas’.”. Há questões que não se encerram com o passar do tempo e

com o acúmulo de discussões que lhes acompanham. São questões que precisam ser tomadas em mãos por cada nova geração. Entre as tantas questões que poderiam compor uma lista do tipo, e dentro das elaborações realizadas por Rousseau no que diz respeito à vinculação entre Política e Educação, destacamos: Como cada ser humano, como membro da espécie e vivendo em sociedade, pode vir a ser cidadão?

Se essa questão não se esgota nas discussões já empreendidas e se faz importante que cada geração a tome em mãos, ao mesmo tempo e como auxílio para esse movimento de tomar em mãos, cabe olhar para ela contando também com o acúmulo de discussões que a acompanha. Entendendo que as elaborações de Rousseau acerca do tema podem auxiliar no movimento de tomar em mãos a ser realizado pelas gerações hodiernas, neste artigo, apresentamos aspectos de sua contribuição sobre a questão da constituição do ser humano como cidadão. A partir de Honneth (2014), buscamos chamar a atenção para o enlace entre Política e Educação existente em Rousseau. Ao fazermos isso, e com algum cuidado quanto ao uso do termo, mobilizamos certa dimensão psicológica do pensamento de Rousseau. Considerando essa dimensão psicológica de seu pensamento, e com o intuito de fortalecer o enlace sublinhado por Honneth entre Política e Educação, incluímos nessa discussão a participação do campo da Psicologia do Desenvolvimento, contando com elementos da proposta de Jean Piaget (1896-1980). Nosso objetivo geral é o de olhar para a questão da constituição do ser humano como cidadão a partir de algumas imbricações entre Educação, Política e Psicologia do Desenvolvimento, utilizando um arranjo teórico que mobiliza aspectos dos pensamentos de Rousseau e de Piaget.

Educação e Política

Em *Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política* (2014), Honneth discute a relação entre Educação e organização democrática em um governo republicano, ou ainda,

a relação entre formação e democracia. Para fazer essa discussão, o autor remonta a alguns representantes da tradição filosófica ocidental e recupera parte de seus pensamentos.

É essa vinculação extremamente estreita e interna que fez com que, no discurso político-filosófico da era moderna, quase todos os teóricos da democracia famosos tenham produzido uma contribuição sistemática para a teoria da educação; iniciando por Rousseau e Kant, passando por Schleiermacher (2000) e chegando até Emile Durkheim (1973) e John Dewey (1993), sempre houve grandes e importantes pensadores para os quais era natural dedicar uma monografia própria ao tema da educação pública. A pedagogia, entendida como a teoria dos critérios e métodos de uma instrução adequada das gerações futuras, era compreendida como irmã gêmea da teoria da democracia, porque sem orientações equilibradas sobre como se devem despertar na criança, ao mesmo tempo, a capacidade para a cooperação e a iniciativa moral própria, não parecia possível se explicar o que significaria falar da cooperação conjunta na autodeterminação democrática. A ideia do “bom cidadão” não era uma fórmula vazia ou peça decorativa de discursos políticos festivos, e sim um desafio prático, e era preciso se mostrar à altura dele através do esboço teórico e até do teste experimental de formas escolares e métodos de ensino apropriados. (HONNETH, 2014, p. 546)

Recorrendo aos modos como essa parcela da tradição lidou com o tema das relações entre Educação e Política, Honneth (2014) apresenta ambas como espécie de faces de um mesmo fenômeno, como instâncias interdependentes que permitem uma constituição e manutenção da outra. De acordo com autor Honneth (2014), para Kant,

[...] uma boa educação e uma ordem estatal republicana dependem completamente uma da outra, porque a boa educação produz concretamente, por meio de uma

instrução geral e pública, as capacitações culturais e morais com cuja ajuda a ordem estatal republicana pode existir e prosperar [...] (HONNETH, 2014, p. 546).

Ao falar dessa interdependência entre “a arte do governo” e “a arte da educação” em Kant, Honneth (2014, p. 545) destaca que, para aquele, isso “[...] resultava da consideração de que ambas são instituições criadas pela sociedade que têm de cumprir a mesma tarefa em diferentes âmbitos da história da espécie e do indivíduo, na filogênese e na ontogênese.”. Desse modo, podemos entender que essa tarefa não se esgota enquanto seguirem nascendo seres humanos. Entretanto, Honneth (2014, p. 547) identifica que, sobretudo a partir do século XX, “[...] a vinculação de democracia e concepção educacional, de filosofia política e pedagogia está rompida.”¹ O autor ainda pondera que “[...] há repetidamente iniciativas de refletir sobre a necessidade de uma educação democrática, mas elas geralmente vêm de uma ciência educacional que foi deixada sozinha, e não mais no centro da própria filosofia política.” (HONNETH, 2014, p. 547). Mais que isso, para Honneth (2014, p. 547), “[q]ualquer noção de que uma democracia vital precisa primeiro gerar, através de processos de formação geral, os pressupostos de sua própria subsistência cultural e moral foi entrementes perdida pela filosofia política.”. Ainda chamando atenção para o enlace existente entre as teorias políticas e educacionais em momentos anteriores da História da Filosofia, Honneth (2014) observa que,

¹ Honneth (2014) recorre a alguns argumentos para explicar a desvinculação entre política e educação, entendendo que tal desvinculação não pode ser explicada tão somente pela crescente especialização das áreas. Para o autor, essa desvinculação pode ser explicada muito mais por algumas outras ideias que ocupam a esfera pública atual como, por exemplo, a concepção de que “[...] todos os esforços estatais de organização de uma educação democrática são em vão porque não podem gerar as virtudes morais que são vitalmente necessárias para a subsistência de democracias.” (HONNETH, 2014, p. 550). Todavia, ele salienta que a presença desse tipo de concepção não é o único motivo dessa desvinculação. Há que se considerar também “[...] a propensão a interpretar o imperativo da neutralidade do estado de modo tão restritivo que até mesmo os princípios da formação da vontade democrática não podem mais se expressar de modo algum no ambiente escolar.” (HONNETH, 2014, p. 551).

[...] como já no *Emílio* de Rousseau, na *Pedagogia* de Kant a ideia do “bom cidadão” (ibid., p. 760) constitui o elo [...] entre a teoria da educação e a do governo, entre concepção de formação e filosofia política: sem uma, a outra não seria possível, porque ambas explicam pressupostos de uma coletividade democrática que não poderiam existir independentemente um do outro. (HONNETH, 2014, p. 546)

Emílio ou Da Educação foi publicado em 1762, mesmo ano de publicação de *Do Contrato Social ou Princípios do direito político*. Dizer que o *Contrato* trata de Política e que o *Emílio* trata de Educação não é de todo equivocado. Entretanto, essa leitura impõe certas limitações interpretativas. De outra parte, essas obras têm sua interpretação ampliada quando se considera a vinculação fundamental entre Política e Educação presente no pensamento de Rousseau, e que pode ser encontrada em ambas as obras, ainda que com acentos distintos em cada uma delas. Conforme Assmann (1998, p. 33), “[...] não há uma primazia de *Émile* sobre o *Contrato Social*, nem vice-versa. Separar as duas análises equivaleria a perder o chão sobre o qual foram produzidas.”; chão em que os projetos político e educacional estão intimamente enraizados e se alimentam conjuntamente.

O século XVIII, de acordo com Boto (2017, p. 178), é marcado pelo que se pode chamar de “[...] uma concepção otimista de mundo [...]”. A autora também afirma que nesse período há uma intensificação de um pensamento pedagógico e de uma preocupação com o que seria uma atitude educativa, e que, sobretudo entre os filósofos e pensadores franceses, isso está ligado ao entendimento de que o processo educativo promove a constituição do ser humano como tal, ganhando força a ideia de que o ser humano pode ser “pedagogicamente reformado” (BOTO, 1996, 21). Considerando essa espécie de espírito do tempo, Boto (2017) sublinha certa distinção do pensamento de Rousseau em relação ao pensamento de outros iluministas, particularmente, no que diz respeito ao tema dos progressos da razão e da civilização. Sobre os rumos da civilização e sua solução para o

que identificou como danoso nesses rumos, Boto (2017) ainda observa que, para Rousseau,

[...] a civilização, tal como ela caminhará, não aprimorou, mas corrompeu os costumes. Isso porque – dirá Rousseau – o estado civil que retirou o homem do mundo da natureza pautara-se exclusivamente na defesa do direito irrestrito de propriedade. Cumpria, portanto, estabelecer um novo contrato social, que viesse a refundar a vida civil. O novo pacto asseguraria direitos e seria ancorado na ideia de virtude. Os escritos pedagógicos de Rousseau são fundamentais para entendermos o que o autor compreende por natureza humana. A construção do Emílio toma por hipótese a convicção de que a infância recupera características que teriam sido aquelas do homem no estado natural. O desenvolvimento do menino Emílio tomará como critério a formação ética de um sujeito capaz de se tornar o cidadão da sociedade do novo contrato. Em toda a obra rousseauiana, política e pedagogia caminham juntas. (BOTO, 2017, p. 185)

Considerando os pontos apresentados no trecho supracitado, Boto (2017) salienta que Rousseau tanto apresenta uma forte crítica ao processo civilizador moderno, quanto nutre uma esperança na regeneração da vida em sociedade. Em Rousseau, há uma espécie de conciliação entre crítica ao processo civilizador moderno e possibilidade de regeneração da vida social. De acordo com Machado (2020),

[s]obretudo no *Segundo Discurso*, Rousseau apresenta uma posição em que acentua o caráter degradante da passagem da vida no estado de natureza para a vida no estado civil. Podemos dizer que há ali uma espécie de diagnóstico dos modos de vida da sociedade em que vivia. Esse diagnóstico se faz presente sobretudo no *Segundo Discurso*, mas também em algumas passagens do *Contrato* e do *Emílio*. Todavia, no *Contrato* e no *Emílio*, esse diagnóstico é acompanhado por uma

espécie de prognóstico amarrado à via educativa [...].
(MACHADO, 2020, p. 140)

Vislumbrando a possibilidade de regeneração da vida social por meio da Educação, no *Emílio*, Rousseau se dedica ao tema da formação do ser humano. Rousseau aposta na regeneração da vida social por meio da atividade educativa do ser humano como indivíduo e como cidadão. Em linhas gerais, no *Emílio*, Rousseau apresenta sua concepção acerca do que é e do que pode vir a ser o ser humano. Considerando o ser humano como é e como pode vir a ser, sua proposta educacional é apresentada como uma proposta de formação humana que pode ser lida como uma proposta de formação total. Acerca disso, destacamos a defesa de Francisco (2010) de que não há em Rousseau uma sobreposição da educação doméstica à educação pública, isto é, não há uma sobreposição da educação do indivíduo à educação do cidadão. A proposta rousseuniana é a de que Emílio – seu sujeito ideal e aluno modelo; categoria operatória (BOTO, 2017) – aprenda um ofício, mas que sua formação não se restrinja a isso. Saber um ofício é componente importante dessa formação, mas não é toda a formação. É preciso que Emílio tanto aprenda um ofício quanto aprenda a ser cidadão. Educar para a cidadania é uma das grandes preocupações de Rousseau, sem abrir mão, para isso, de educar o indivíduo, e de educá-lo também para o exercício de algum ofício.

Conforme menciona Contardo Calligaris, em seu texto de 08 de julho de 2020 na Folha de São Paulo, “[...] desde a Revolução Francesa, ‘cidadão’ é a mais nobre maneira de os membros de uma comunidade se chamarem uns aos outros.”. Mesmo antes da nomeada revolução, a partir de 1750, Rousseau passou a assinar seus textos como “J.-J. Rousseau, Cidadão de Genebra”, em uma espécie de defesa da cidadania como um valor pelo qual vale a pena investir esforços individuais e coletivos. A ideia de cidadania foi eleita como referência pela modernidade (BOTO, 1996). Conforme o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (2009), cidadão é todo “[...] indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos por este garantidos e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos”. Pode-se dizer ainda que o cidadão

moderno é agente social e político que tem sua ação reconhecida como realizadora de dimensões da vida comum, e ao qual se atribui responsabilidades, dispondo também de liberdades. Rousseau,

[c]omo um autor do século XVIII, Rousseau tem diante de si a tarefa de pensar o homem como um ser livre para conduzir sua ação, tomar suas decisões e ser responsabilizado por elas. Do ponto de vista filosófico, isso significa poder justificar a tese de que a vontade humana é capaz de se determinar racional e livremente, independente de forças externas e estranhas a ela. (DALBOSCO, 2007, p. 138)

É no *Emílio* que Rousseau apresenta a narrativa do que podemos chamar de um vir a ser do cidadão dentro de sua proposta formativa. O vir a ser do cidadão se dá pela formação do ser humano como cidadão. Considerando a passagem da vida no estado de natureza para a vida no estado civil, há uma transformação do ser humano, passando a ter uma existência parcial, isto é, uma existência como parte de um todo, que é o todo social (ROUSSEAU, [1762]1973). É lidando com esse ponto que Barros (s.d.) diz:

Não é possível, ensina Rousseau, conservar em sociedade a mesma condição do estado natural. A desnaturação gesta um novo homem, que passa a *viver com* os outros e, nessa nova condição, sofrerá mudanças, virtualmente possíveis em seu estado natural. Serão benéficas se favorecerem a conservação da integridade de sua natureza. Na base dessas mudanças está a necessidade primária de criação de um artifício, o espírito social, assentado sobre uma condição existencial básica. Que condição é essa? Que idéia a traduz? É a condição de homem ao mesmo tempo “integrado” (súdito) e “integrante” (cidadão). A idéia que a traduz? A de *ser parte*. (BARROS, s.d., s.p.)

O que significa *ser parte*? O exame dessa idéia implica, logicamente, a análise do processo em que se dá a

socialização, nesta incluídas a fundação da sociedade política e a convivência dos seres humanos que a integram. (BARROS, s.d., s.p.)

Complementando o que se apresenta no trecho supracitado, e reforçando o papel da formação no processo que possibilita que o ser humano venha a ser cidadão, Barros (s.d.) ainda afirma:

Mas Rousseau julga que, para o êxito desse procedimento é preciso algo mais do que leis escritas; é preciso gestar no indivíduo o espírito social e, com ele, um sentimento único: o de ser parte. Ser social, então, vai ser mais do que fazer parte ou tomar parte: será não algo passageiro, mas um estado de alma permanente, pelo qual o cidadão mostra não apenas conhecer o que é o bem, mas também amá-lo. (BARROS, s.d., s.p.)

Ser capaz de fazer algo considerando o dever não se dá simplesmente para o ser humano. É preciso, para tanto, um processo formativo capaz de engendrar essa transformação do “[...] *ter de* em *querer* e em *dever*.” (CASSIRER, 1999, p. 64). O processo formativo é necessário para sustentar esse tipo de fazer, uma vez que, “[a] lei *per se*, sem os sentimentos apropriados para sustentá-la, nada pode fazer.” (DENT, 1996, p. 81). Cabe considerar que agir autonomamente não é agir de acordo com a liberdade natural, mas com a liberdade convencional, liberdade que é específica ao estado civil e à vida compartilhada com outros cidadãos que também existem como parte (ROUSSEAU, [1762]1973). De acordo com Dalbosco (2007), a liberdade convencional está ligada à ideia

[...] de liberdade “bem regrada” (*la liberté bien réglée*) que é ponto de partida da indispensável consciência que cada cidadão deve ter de seus limites, isto é, da consciência sobre até onde vão seus direitos e onde estão seus deveres, consciência essa que é indispensável para viabilizar uma boa sociabilidade. (DALBOSCO, 2007, p. 140)

Esse modo de agir encontra sua orientação na consciência da vontade geral. Formar um cidadão capaz de agir orientado pela consciência da vontade geral, ou ainda, pela “consciência da liberdade” (CASSIRER, 1999, p. 103) não é algo que se dê sem que existam esforços empreendidos nessa direção, tampouco é algo que se dê abruptamente ou de que se tenha qualquer garantia de efetividade. Em linhas gerais, para o ser humano, o vir a ser cidadão depende da “[...] subordinação do interesse particular ao interesse público, alcançada em primeiro lugar por meio da formação de costumes sadios.” (BARROS, s.d., s.p.). É da formação de costumes sadios que depende a regeneração da vida social; uma regeneração que depende da constituição do indivíduo como um “eu” que, vivendo em sociedade, não tem como existir de modo separado de um “nós”.

A partir daqui desvela-se com força total o compromisso da teoria formativa de Rousseau com a sua teoria política e a natureza desse compromisso. Porquanto, [...] para constituir e manter esse liame Rousseau reclama, na sociedade legítima, algo mais do que a mera adesão às leis. Rousseau reclama uma autêntica conversão interior, que qualifica aquele sentimento de *ser parte*. À verdadeira ordem social corresponde a ordem no interior do homem. A melhor adesão à disciplina da lei comum é espontânea. Mas para chegar a essa espontaneidade é preciso *formar no homem o cidadão*, [...] E essa ênfase na adesão espontânea à lei pelo controle da vontade, constituída em sua substância pela educação, indica a matriz ética da política de Rousseau. Ordem política, ordem social, ordem moral. Tudo sustentado, na sociedade legítima, pela harmônica coordenação entre o “eu” e o “nós” [...]. (BARROS, s.d., s.p.).

Educação e Psicologia do Desenvolvimento

É “[...] quase um consenso entre os historiadores da psicologia o estabelecimento do século XIX como marco institucional do surgimento dessa disciplina.” (FERREIRA apud JACÓ-VILELA; FERREIRA; PORTUGAL, 2007, p. 13). Mas uma área não surge *ex abrupto*, de modo que, antes disso, há o que se convencionou denominar como uma história das ideias psicológicas (PENNA, 1991). Conforme Penna (1991), Rousseau é um dos autores que compõem essa história das ideias psicológicas. Nas palavras de Gusdorf (1973, p. 205, tradução nossa)², “[h]á no Emílio uma psicogênese das qualidades sensíveis; Rousseau mostra como elas oferecem, cada uma por sua parte, uma perspectiva de desenvolvimento para uma inteligência procedendo da sensibilidade ao julgamento.”.

Circunscrevendo essa psicogênese, Rousseau ([1762]2004, p. 89) afirma que, entre todas as faculdades do ser humano, “[...] a razão [...] é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente [...]”. Contando com uma razão plenamente desenvolvida, como razão intelectual (ROUSSEAU, [1762]2004), o autor ainda apresenta um movimento de elaboração do sujeito como ser de moralidade, como alguém capaz de se orientar pela consciência da vontade geral. O desenvolvimento da razão e da moralidade no sujeito sustentam o vir a ser cidadão, e consiste em uma elaboração por parte do sujeito ao se relacionar com o entorno, incluído nesse entorno a figura do preceptor de Emílio. De tal forma,

[...] para Rousseau, ser cidadão não é algo dado como pronto, mas um modo do ser humano viver em sociedade que precisa ser desenvolvido [...]. O ser humano se torna cidadão. Melhor dizendo: ele pode vir a se tornar cidadão. Existir como cidadão demanda certas capacidades por parte de cada ser humano. Em Rousseau, pensar o vir a ser do cidadão moderno é também pensar o vir a ser do sujeito como ser racional e moral [...]. (MACHADO, 2020, p. 51)

² “Il y a dans l'Emile une psychogenèse des qualités sensibles; Rousseau montre comment elles offrent, chacune pour sa part, une perspective de développement pour une intelligence procédant de la sensibilité au jugement.” (GUSDORF, 1973, p. 205).

O desenvolvimento do sujeito como ser racional e moral é a própria formação do sujeito como ser racional e moral. Em Rousseau, desenvolvimento e formação estão integrados. A formação inicia com o nascimento de Emílio, sob esta orientação geral: “Uma criança suportará mudanças que um homem não suportaria; as fibras da primeira, moles e flexíveis, tomam facilmente a forma que lhes damos; as do homem, mais duras, só com violência mudam a forma que receberam.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 24). O autor destaca o caráter maleável da constituição da criança, o qual reafirma e demarca extensão quando diz:

Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. Acorrentada a órgãos imperfeitos e semiformados, a alma não tem nem mesmo o sentimento de sua própria existência. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade. (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 46)

A capacidade para aprender é posta por Rousseau como característica fundamental de cada ser humano como membro da espécie, sendo-lhe próprio nascer sem nada conhecer e sem vontade, ou seja, sem estar dado de modo pronto, como ser racional e moral. Recorrendo a essa capacidade do ser humano para aprender, o autor garante espaço para a atividade educativa no desenvolvimento da razão e da moralidade. Pela via da reflexão filosófica e compondo parte do que se convencionou, mais tarde, denominar como uma história das ideias psicológicas, ao narrar o desenvolvimento de seu pupilo desde o nascimento até a vida adulta, Rousseau apresenta o que pode ser compreendido em termos de uma psicogênese intimamente atrelada à atividade educativa.

Aproximadamente dois séculos e meio depois de Rousseau, Nussbaum (2015, p. 30) chama a atenção para o ponto de que, “[...] como muitas propostas educacionais não explicitam uma psicologia do desenvolvimento humano, não fica claro quais problemas precisam ser

solucionados ou de que recursos dispomos para solucioná-los.”³ Rousseau não integra o grupo a que Nussbaum direciona sua crítica, na medida em que, embora não haja em sua obra uma Psicologia do Desenvolvimento propriamente dita, firmada no terreno da Psicologia como disciplina científica, ele apresenta um significativo investimento na discussão, colocando-a junto da problemática acerca de como o ser humano pode vir a ser cidadão.

No domínio da Psicologia, há diversas propostas para como ocorre o desenvolvimento do ser humano. A proposta de Jean Piaget é uma delas, conferindo-lhe um lugar como clássico da área, em especial, da Psicologia do Desenvolvimento, que, em linhas gerais, “[...] se caracteriza pelo *interesse em mudanças de comportamento que ocorrem durante um longo período*, enquanto outras áreas da Psicologia focalizam mudanças de comportamento geralmente a curto prazo.” (BIAGGIO, 2015, p. 21). Ao olhar para essas mudanças em longos períodos, a Psicologia do Desenvolvimento atenta para estágios e sequências do desenvolvimento (BIAGGIO, 2015). Em consonância com essa caracterização e enfoque, de acordo com La Taille (2009),

fala-se em desenvolvimento cada vez que se observa que determinada dimensão psíquica evolui, passando por etapas identificáveis. Tome o exemplo da inteligência: ela está presente desde os primeiros dias de vida, mas, longe de estar pronta e acabada no recém-nascido, ela paulatinamente evolui, atingindo novos patamares de organização que podem ser descritos com a ajuda da Lógica (as estruturas cognitivas). Ora, a mesma coisa ocorre com o juízo moral. (LA TAILLE, 2009, p. 227)

Piaget empreendeu investigações específicas acerca do desenvolvimento da razão e da moralidade no sujeito, ou ainda, do

³ Ao fazer a defesa de certo tipo de educação, Nussbaum (2015) mobiliza alguns aspectos da compreensão de Donald Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista britânico, acerca do desenvolvimento do ser humano.

desenvolvimento das estruturas cognitivas e do juízo moral.⁴ Para isso, fez uso do método clínico, com o qual buscou superar limitações do método dos testes e do método da observação pura (PIAGET, [1926]2005), e “[...] alcançar as principais vantagens da experimentação.” (PIAGET, [1926]2005, p. 14). Figueiredo e Santi (2018) contam um pouco sobre esse modo de fazer pesquisa em Psicologia ao dizerem que Piaget

[...] observa o comportamento de crianças e pede a elas que descrevam o que estão fazendo; pede, também, que justifiquem o que e como estão fazendo, propõe a elas algumas tarefas para [realizarem], sempre as observando e conversando com elas. (FIGUEIREDO; SANTI, 2018, p. 82)

Aplicando o método clínico, Piaget obteve dados que auxiliaram na elaboração de uma explicação para como, do ponto de vista do desenvolvimento individual (PIAGET; INHELDER [1966] 2021), mesmo o conhecimento mais abstrato está ligado às ações mais elementares do ser humano e, em última instância, à organização biológica (PIAGET, [1970]1978).⁵ Dito de outro modo, a pesquisa psicogenética permitiu investigar o processo de desenvolvimento no âmbito do indivíduo e subsidiou a criação de um construto explicativo para o desenvolvimento, mais especificamente, as teorias da equilíbrio e da abstração reflexionante, que constituem parte importante da Epistemologia Genética elaborada por Piaget, como uma proposta construtivista em Epistemologia. Ao definir o que é uma proposta construtivista em Epistemologia, Delval (1998, p. 18) pontua que “[u]ma posição construtivista pode se basear em

⁴ Piaget estudou Biologia e, contando com esses estudos, “[...] começou seus trabalhos de psicologia experimental no laboratório de Binet e continuou-os no instituto de Claparède.” (BATTRO, 1976, p. 13) e, adiante, em seu Centro de epistemologia Genética. O instituto mencionado por Battro é o Instituto Jean-Jacques Rousseau, criado em Genebra, no ano de 1912, por Pierre Bovet (1878-1944), Adolphe Ferrière (1879-1961) e Édouard Claparède (1873-1940).

⁵ A pesquisa psicogenética e a pesquisa histórica do desenvolvimento do conhecimento, tanto científico quanto pré-científico, sustentaram a elaboração da proposta de Piaget em Epistemologia, a saber, sua Epistemologia Genética (DONGO MONTROYA, 2004).

uma teoria psicológica, que explique como se constrói o conhecimento no sujeito individual.”. Esse é o caso de Piaget.

No que diz respeito ao desenvolvimento individual, “[a] Psicogênese [...] torna-se um instrumento poderoso na pesquisa do conhecimento-processo [...]” (DONGO MONTOYA, 2004, p. 159). Foi buscando acompanhar o conhecimento em seu processo de elaboração que Piaget observou bebês, bem como observou e entrevistou crianças e adolescentes utilizando seu método clínico. Contando com um número suficiente (para os critérios do método clínico) de observações e entrevistas clínicas, identificou e descreveu alguns estágios do desenvolvimento, a saber: sensorio-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Os estágios têm algumas características, em que destacamos: eles se dão sequencialmente e que cada estágio prepara o estágio subsequente. É nesse sentido que Piaget ([1967]1973) nos diz:

Não é possível chegar nas operações “concretas” sem passar por uma preparação sensorio-motora [...] e não é possível alcançar as operações proposicionais sem apoio nas operações concretas prévias, etc. Encontramo-nos pois em presença de um sistema epigenético, cujas etapas podem ser caracterizadas por estruturas suficientemente precisas [...]. (PIAGET, [1967]1973, p. 28)

Os estágios do desenvolvimento existem como possibilidade para os membros da espécie humana, e possibilidade não é o mesmo que garantia. Piaget investiga o conhecimento como processo, seu desenvolvimento. O desenvolvimento, que não se dá compulsoriamente para qualquer que seja o indivíduo, é compreendido como “[...] uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.” (PIAGET, [1964]1978, p. 11). Nesse sentido, cada estágio “[...] constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.” (PIAGET, [1964]1978, p. 14). A elaboração de um novo estágio de desenvolvimento é a conquista de um

estado de equilíbrio superior ao estado anterior, e é superior pois mais adaptado (PIAGET, [1964]1978). Estar mais adaptado significa ter melhores condições estruturais de se relacionar consigo e com o mundo. Em Piaget, há uma gênese que permite essa constituição de estados mais adaptados para o sujeito. “[A] gênese é certa forma de transformações partindo de um estado A e alcançando um estado B, sendo este mais estável que o primeiro.” (PIAGET, [1964]1978, p. 134). No curso do desenvolvimento mental, a razão plenamente desenvolvida, como estrutura operatório-formal, é a conquista do estado mais equilibrado para o sujeito, como equilíbrio relativo, “equilíbrio móvel” (PIAGET, [1964]1978, p. 12). Desde as etapas mais elementares do desenvolvimento, um novo estado de equilíbrio não surge abruptamente, e sim como resultado de processos de equilíbrio, de adaptação – “[...] adaptação é uma equilíbrio [...]” (PIAGET, [1967]1973, p. 235). Como estrutura operatório formal, isto é, como a característica estrutural que define o estágio operatório-formal, a razão não é um ponto de partida para o sujeito (PIAGET, 1950), ela é ponto de chegada de uma série de equilíbrios que elaboram novos estados mais equilibrados, mais adaptados. Há um longo processo de desenvolvimento que permite a passagem do estado em que o ser humano, como membro da espécie, existe como “[...] lactente [que] tudo relaciona a seu corpo, como se ele fosse o centro do mundo, mas um centro que a si mesmo ignora” (PIAGET, [1970]1978, p. 7), ao estado em que é capaz de lidar com o mundo e consigo mesmo mobilizando suas estruturas operatório-formais, contando, por exemplo, com a reversibilidade que pode ser empreendida totalmente em pensamento, como marca importante da estrutura operatório-formal. Essa passagem se dá por construção ativa do sujeito em relação com o mundo do objeto.

Apoiando-se mais uma vez em pesquisas psicogenéticas, Piaget ([1932]1994, p. 103) afirma que, assim como há uma gênese da razão, há uma “[...] evolução moral da criança [...]”, que vai se realizando mediante o surgimento de “novas formas de sentimentos” (PIAGET, [1932]1994, p. 95). No âmbito moral, entretanto, não é o caso de existir estágios de heteronomia e de autonomia, “[...] mas apenas [...] fases de heteronomia e

de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão.” (PIAGET, [1932]1994, p. 75). Como ponto de chegada de um igualmente longo e em nada garantido processo de desenvolvimento, cabe destacar o surgimento da vontade como uma regulação mais equilibrada para o sujeito no âmbito de suas relações propriamente morais (PIAGET, [1964]1978). No campo da moralidade, a vontade equivale às operações formais no âmbito cognitivo. É por meio dela que o sujeito, em situação de conflito entre tendências, é capaz de fazer uma escolha contando com sua escala de valores – que também não é algo que se dê de modo pronto para os indivíduos. Esse rumo do desenvolvimento depende, entre outros, da superação do egocentrismo, entendido como “[...] uma conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais.” (PIAGET, [1932]1994, p. 40), e da constituição da personalidade, entendendo-a como a construção do “[...] eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva.” (PIAGET, [1932]1994, p. 82). O desenvolvimento moral, assim como o cognitivo, não se realiza como “[...] apanágio do indivíduo isolado e [presume], necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos.” (PIAGET, [1948]2011, p. 89). Novas formas de sentimentos se dão na dependência das relações com o entorno, particularmente, das relações interindividuais. Consciência intelectual e consciência moral: para o indivíduo,

[...] nem uma nem outra lhe são conferidas já prontas, no ponto de partida da evolução mental, e tanto uma quanto a outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais depende serão [...] formadoras [...]. (PIAGET, [1948]2011, p. 104)

Indicado esse horizonte possível do desenvolvimento individual, observe-se que a realização do desenvolvimento não pode ser explicada por um único fator, mas por distintos fatores combinados, a saber: maturação, experiência física e lógico-matemática, transmissão social e equilíbrio

(PIAGET, [1972]1978). Iremos nos deter sobre os fatores transmissão social e equilíbrio. Vimos que, para Piaget, o desenvolvimento se dá como equilíbrio progressiva. O processo de equilíbrio se desenrola por meio de dois tipos de ação disparadas pelo sujeito em relação com o objeto: como assimilação, ao integrar às suas estruturas algumas das qualidades do objeto, e como acomodação, ao se reorganizar como modo de responder às solicitações do objeto para as quais ainda não dispunha de estruturas adequadas. O fator equilíbrio, com as ações de assimilação e de acomodação, isto é, como interação, salienta a fundamental atividade do sujeito em seu processo de desenvolvimento. É justamente a ação acomodadora, como ação do sujeito sobre si mesmo, sobre sua organização estrutural que, ao se reorganizar, constrói novos patamares de equilíbrio. O fator equilíbrio, sobretudo ao se considerar o papel crucial da acomodação, realiza o desenvolvimento pela construção de novos patamares de equilíbrio para o sujeito.

A equilíbrio é fator crucial ao desenvolvimento, e ponto alto, podemos dizer, do construto explicativo piagetiano. Junto da equilíbrio, vimos que Piaget inclui o fator da transmissão social, em que está contemplada a atividade educativa. Se esse fator, sozinho, não explica todo o desenvolvimento, este tampouco pode ser explicado sem ele. Na realização ativa do desenvolvimento por cada membro da espécie, a transmissão social tem seu papel, e ele não é de modo algum pequeno. É como “[...] um psicólogo levado por suas pesquisas ao estudo dos problemas da formação do homem.” (PIAGET, [1948]2011, p. 44) que ele frisa o específico papel da educação no desenvolvimento quando pontua:

A educação, é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às

tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, exigindo um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento. (PIAGET, [1948]2011, p. 52)

O desenvolvimento acontece também pela fundamental contribuição da Educação, sobretudo contando com o arranjo entre os diferentes fatores do desenvolvimento, e aqui indicamos, de modo especial, aquele que se dá entre os fatores da equilibração e da transmissão social. Piaget distingue aprendizagem e desenvolvimento, sendo este um processo mais amplo e aquela caracterizando-se por situações provocadas, contando com o que é ofertado, por exemplo, pela transmissão social. Todavia, mobilizando conjuntamente o fator equilibração, a assimilação nem sempre dá conta de integrar na organização estrutural do sujeito aquilo que é transmitido – quando a assimilação é suficiente, fala-se em aprendizagem *stricto sensu* –, de modo que se abre o caminho para uma acomodação que, por sua vez, ao ser efetuada pelo sujeito, produz seu próprio desenvolvimento – caracterizando uma aprendizagem *lato sensu*. Conforme Becker (2011, p. 226), “[a]prendizagem não é apenas assimilação [...]; é acomodação dos esquemas de assimilação. Ela prolonga, portanto, o processo de desenvolvimento [...]”. Parrat-Dayan (2007, p. 17), apoiando-se nos trabalhos de Piaget, e séculos depois de Rousseau ter se dedicado ao tema de como o ser humano pode vir a ser cidadão, retoma a questão dizendo: “O indivíduo não nasce cidadão, torna-se cidadão pela aprendizagem. A cidadania é o produto da educação.”. Insistindo nessa ideia, e contando com um aporte piagetiano e com outras pesquisas mais recentes da área da Psicologia, Dani e Freitas (2017) salientam certa condição humana e a importância da atividade educativa para o desenvolvimento considerando-se essa condição:

Nós, seres humanos, nascemos inacabados, e por esta razão temos uma infância longa. Dependemos de outros não apenas para sobreviver, mas também para nosso pleno desenvolvimento como pessoas. A Natureza nos equipou com uma possibilidade de sermos empáticos (De Waal 2010) e até mesmo com um senso rudimentar de justiça (Bloom 2013). Todavia, estas habilidades estão longe de serem suficientes para convivermos de forma livre, harmônica e democrática uns com os outros. Do ponto de vista moral/ético, também nascemos inacabados e, portanto, não é possível uma pessoa tornar-se moral/ética sem uma educação em valores. (DANI; FREITAS, 2017, p. 7)

Piaget não postulou dependência da Pedagogia em relação à Psicologia, mas compreendeu que a Pedagogia pode se apoiar em conhecimentos produzidos pela pesquisa psicológica, na medida em que esta permite, por exemplo, investigar processos e mecanismos envolvidos nas aprendizagens (DONGO-MONTOYA, 2004), e, podemos acrescentar, processos e mecanismos envolvidos no desenvolvimento. Em suma, a pesquisa psicogenética empreendida por Piaget, ao permitir conhecer o indivíduo, seus modos de funcionamento e como se estrutura ao longo do desenvolvimento, auxilia a conhecer aquele que está posto como educando. Desse modo, a ação educativa poderá ser mais bem direcionada ao considerar não apenas seus objetivos – em que aqui destacamos, entre tantos: formar o cidadão – mas também como organizar mais adequadamente os caminhos para alcançá-los. De acordo com Mota (2005, p. 107), “[a]través da identificação dos fatores que afetam o desenvolvimento humano podemos pensar sobre trabalhos de intervenção mais eficazes, que levem a um desenvolvimento harmônico do indivíduo.”. É nesse sentido que Piaget ([1932]1994, p. 22) assevera: “Portando, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação.”. Relembrando Nussbaum (2015), podemos dizer que isso permite que se identifique melhor os problemas que precisam ser

solucionados e os recursos de que dispomos para solucioná-los ao pensarmos a Educação, e a Educação em sua vinculação com a Política.

Considerações finais

O vir a ser cidadão, dentro da proposta rousseuniana, revela um profundo enlace entre Educação e Política, que pode ser acompanhado pela narrativa do desenvolvimento-formação de Emílio como sujeito racional e moral. Para além do nexos fundamental entre Educação e Política, em Rousseau há uma vinculação entre Educação, Política e o que indicamos, apoiando-nos em Penna (1991), como ideias psicológicas, na medida em que, a partir da Filosofia, aborda a formação do cidadão atrelada ao desenvolvimento do sujeito em seus âmbitos racional e moral. Aventando esse nexos já em Rousseau, compreendemos que as contribuições elaboradas no solo próprio da Psicologia do Desenvolvimento, aqui representada por aspectos do trabalho de Piaget, auxiliam a lidar com o que Nussbaum (2015), ao pensar a Educação, pontua como problemas dessa área e recursos para solucioná-los. Esse auxílio se dá na medida em que direciona o olhar aos mecanismos e processos envolvidos no desenvolvimento individual. Ademais, propomos que, ao salientar a atividade educativa como um dos fatores do desenvolvimento, atentando, sobretudo, para a sua imbricação com o fator equilíbrio, a contribuição da pesquisa psicogenética estabelece um fortalecimento desse nexos, agora, entre Educação, Política e Psicologia do Desenvolvimento, colaborando para a discussão acerca da questão do vir a ser cidadão, como uma questão que ainda não está resolvida para nós, lembrando a ponderação de Cassirer (1999), e que mantém sua atualidade e necessidade de ser tomada em mãos. Percorrido esse caminho, e entendendo com Honneth (2014) que hodiernamente há um desenlace entre Política e Educação, compreendemos que, especialmente no que diz respeito à discussão acerca de como o ser humano, como membro da espécie e vivendo em sociedade, pode vir a ser cidadão, faz-se urgente tanto uma

retomada do enlace entre as áreas da Política e da Educação, quanto uma vinculação entre essas áreas e a Psicologia do Desenvolvimento. Compreendemos que a vinculação entre essas três áreas pode contribuir para a criação de propostas educacionais que, ao levar em conta pesquisas psicogenéticas e explicações para o desenvolvimento do indivíduo ancoradas nessas pesquisas, delineiem-se mais assertivamente quanto ao intuito de formar pessoas capazes de viver em sociedades democráticas, como pessoas que se entendam e se sintam como parte, nos termos de Rousseau, ou ainda, como personalidades, nos termos de Piaget.

Referências

- ASSMANN, Selvino José. Sobre a política e a pedagogia em Rousseau (É possível ser homem e ser cidadão?). *Perspectiva*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 22-45, 1988. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x> . Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10773> . Acesso em: 25 fev. 2021.
- BARROS, Gilda Naécia Maciel. *Rousseau e a questão da cidadania*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit2/rousseau.htm>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- BATTRO, Antonio. *O Pensamento de Jean Piaget: Psicologia e Epistemologia*. Tradução de Lino de Macedo. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1976.
- BECKER, Fernando. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: DONGO-MONTOYA, Adrian O. et al. (Org.). *Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. 236 p. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-165-2.p209-230>. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/25. Acesso em: 24 nov. 2022. PMCID:PMC3264764
- BIAGGIO, Angela M. B. *Psicologia do Desenvolvimento*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOTO, Carlota. *A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.
- BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CALLIGARIS, Contardo. Fala 'cidadão, não' mostra restos de uma atrasada estrutura de classes. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/2020/07/fala-cidadao->

[nao-mostra-restos-de-uma-atrasada-estrutura-de-classes.shtml](#). Acesso em: 23 jan. 2021.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CASSIRER, Ernst. *A questão de Jean-Jacques Rousseau*. Tradução de Erlon José Paschoal e Jézio Gutierre. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CIDADÃO. In: HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2009.

DALBOSCO, Claudio Almir. Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau. *Educação e Pesquisa*, v. 33, p. 135-150, 2007.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BMqYkjyyGCzhmXSqXDXXnnf/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DALBOSCO, Claudio Almir. A história como experiência formativa em Rousseau. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 923-944, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216747>. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000400923>. Acesso em: 25 fev. 2021.

DANI, Lúcia Salete Celich; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. (Orgs.). *Reflexões sobre educação moral*. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

DELVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José. (Orgs.) *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.

DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DONGO MONTOYA, Adrian O. Contribuições da Psicologia e Epistemologia Genéticas para a Educação. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 157-186.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. *Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2018.

FRANCISCO, Maria. F. S. Rousseau e a questão das educações pública e doméstica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 59-78, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/82594>. Acesso em: 25 fev. 2021.

GUSDORF, Georges. *Les sciences humaines et la pensée occidentale*. Tome VI. L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières. Paris: Les Éditions Payot, 1973.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.3.16529>. Disponível em:

- <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16529>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Athur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007.
- LA TAILLE, Yves de. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MACHADO, Diandra Dal Sent. *Afetividade e desenvolvimento da razão: Jean-Jacques Rousseau e Jean Piaget*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214204>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003. Acesso em: 25 fev. 2021.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- PARRAT-DAYAN, Silvia. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 13-26, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 fev. 2021.
- PENNA, Antonio Gomes. *História das Idéias Psicológicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.
- PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores*. Tradução de Adail U. Sobral. Aparecida: Ideias & Letras, 2005. (Originalmente publicado em 1926)
- PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. (Originalmente publicado em 1967)
- PIAGET, Jean. *Introduction à l'épistémologie génétique: la pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Editora Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932)
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Alvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1987. (Originalmente publicado em 1936)

- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. (Originalmente publicado em 1948)
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Originalmente publicado em 1972, Coleção Os Pensadores)
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento*. Tradução de Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978. (Originalmente publicado em 1970)
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978. (Originalmente publicado em 1964)
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel Inhelder. *A Psicologia da criança*. Trad. Octavio Mendes Cajado. 11 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021. 146 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. 1. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1973. (Originalmente publicado em 1754)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político*. Tradução de Lourdes Santos Machado. 1. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1973. (Originalmente publicado em 1762)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Data de registro: 25/02/2021

Data de aceite: 19/01/2022



Totalidade dialética: contribuições para derruir os limites entre a filosofia e a interdisciplinaridade

*Marcelo Gomes**

Resumo: O presente artigo busca trazer para o debate alguns elementos que denotam uma tendência na filosofia de ser uma atividade intelectual voltada para a construção de um olhar de unidade objetivando a totalidade. A categoria totalidade primeiro aparece como objetivo do processo gnosiológico para em seguida aparecer como categoria lógica e epistemológica, sendo significante e explicativa. Esta tendência da filosofia ainda colocaria em suspeição a ideia de interdisciplinaridade como pensamento inovador fundado na década de sessenta na França. Este trabalho ainda busca contribuir com o debate interdisciplinar ao colocar a pertinência da visão unitária, sistêmica e dialética, que nos conduza para uma superação do que podemos chamar de “alienação esclarecida”.

Palavras-chave: Filosofia; Animismo; Interdisciplinaridade; Totalidade; Dialética

Dialectic totality: contributions to drop the limits between philosophy and interdisciplinarity

Abstract: This article seeks to bring to the debate some elements that denote a tendency in philosophy to be an intellectual activity aimed at building a look of unity aiming at totality. The totality category first appears in history as the objective of the gnosiological process and then appears as a logical and epistemological category, being significant and explanatory. This trend in philosophy would still put the idea of interdisciplinarity as an innovative thought founded in the sixties in

* Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: mgsociais@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1765128528172775>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7268-6935>.

France under suspicion. This work still seeks to contribute to the interdisciplinary debate by placing the pertinence of the unitary, systemic and dialectical view, which leads us to overcome what we can call "enlightened alienation".

Key-words: Philosophy; Animism; Interdisciplinarity; Totality; Dialectic

Totalidad dialéctica: contribuciones para abandonar los límites entre filosofía e interdisciplinaridad

Resumen: Este artículo busca traer al debate algunos elementos que denotan una tendencia en la filosofía a ser una actividad intelectual orientada a construir una mirada de unidad con miras a la totalidad. La categoría de totalidad aparece primero como el objetivo del proceso gnosiológico y luego aparece como una categoría lógica y epistemológica, siendo significativa y explicativa. Esta corriente filosófica aún pondría bajo sospecha la idea de la interdisciplinariedad como pensamiento innovador fundado en los años sesenta en Francia. Este trabajo también busca contribuir al debate interdisciplinario colocando la pertinencia de la mirada unitaria, sistémica y dialéctica, lo que nos lleva a superar lo que podemos llamar "alienación ilustrada".

Palabras clave: Filosofía; Animismo; Interdisciplinariedad; Totalidad; Dialéctico

Ilustrações da totalidade na pré-história e na antiguidade

O processo gnosiológico engendrado pela práxis consciente humana é imanente à manifestação desta vida, não importa o quão vetusta é sua expressão. Ser e conhecer são resultados dialéticos de um só processo do *dever humano* — até o advento da divisão social do trabalho que separou o trabalho manual do intelectual — e é isso o que entendemos por *práxis*. Um ser que dá respostas, como diria Lukács, é um ser que se propõe perguntas. E não é outro o motivo do drama de Hamlet, atormentado que era pela sua consciência: um ser cômico dos males e perfídias de seu reino e cômico da finitude e efemeridade da vida. E, por isso, a humanidade não manifesta sua vida de modo indiferente aos conteúdos desta existência, sendo obrigada a representar, significar ou processar racionalmente os fenômenos e eventos que a cercam. Cada ocorrência exige uma explicação; clama por um sentido.

Ainda que, na ausência da capacidade de elucidar corretamente suas causas, a imaginação apareça para cumprir a função explicativa. Nas palavras de Godelier,

O homem primitivo pensa na natureza por ANALOGIA. O pensamento primitivo pensa espontaneamente a natureza de maneira analógica ao mundo humano. Quais são o conteúdo e a forma destas analogias? *Representam* as forças e realidades invisíveis da natureza como “sujeitos”, quer dizer, como seres dotados de consciência, de vontade, comunicando-se entre si e com o homem. A natureza, mais além das suas aparências visíveis, se desdobra, portanto, para a consciência em mundos profundos imaginários habitados por sujeitos, ideias, que personificam as forças invisíveis, os poderes superiores e misteriosos da natureza. As idealidades criadas pelo pensamento humano se apresentam, portanto, como um mundo coerente e organizado de representações ilusórias, mundo que domina a prática e a consciência humanas (GODELIER *apud* CARVALHO, 1981, p. 150).

A vida social — e toda vida humana é assim, como já prenunciava o *zoon politikon* aristotélico — exige um sentido. Ou este sentido é captado na imediaticidade da práxis ou é criado, pouco importando se se trata de uma ficção criada espontaneamente ou se inerente ao fenômeno vivido. A criação de um sentido é possivelmente a função básica de toda ideologia, ou seja, de toda representação tomada como correta adequação do pensamento ao objeto. Por isso é que a ideologia, mesmo sendo uma representação grosseira e fantasiosa da vida humana, tem grande poder sobre a normatização da vida social¹, pois a eficácia está assegurada pela crença subjetiva e não pela correção objetiva que esta possui. E não é apenas uma ocorrência ou evento isolado que exigem e clamam por este sentido, mas a totalidade da vida. E

¹ Como bem explicita Maurice Godelier, “[...] na sua origem e no seu conteúdo, a religião é representação espontânea e ilusória do mundo, mas representação tal que, pelo seu próprio conteúdo, do seu próprio interior, ela funda e exige uma prática que lhe corresponde” (GODELIER *apud* CARVALHO, 1981, p. 153).

este é um fundamento genealógico da expressão ideológica religiosa. E aqui comungamos com outros autores que também sustentam que a religião é a primeira manifestação da criação de respostas e sentidos para a vida humana.

O processo gnosiológico não começa evidentemente na modernidade e nem no seu momento mais glamoroso. E não sabemos quando nem como, mas temos conhecimento hoje de que a sistematização mais rudimentar de uma forma explicativa de mundo se deu já com uma preocupação de *totalidade*. Um conhecimento que almeja uma explicação universal ou uma abordagem integral, ao contrário de uma visão fragmentária do real, não é produto inovador de adversários da ciência moderna e da hiperdimensionada fragmentação cartesiana. É algo tão velho quanto as primeiras manifestações religiosas sistematizadas. Por isso podemos dizer que a primeira grande síntese explicativa já se caracterizava por uma visão unitária do real. Por óbvio, esta síntese não era resultado da aplicação de métodos ou de verificação científica, mas performava uma primeira *visão de mundo* ou *cosmovisão*.

É o *animismo* que representa bem esta primeira *Weltanschauung*. Não só pelo fato de que o relativo simplismo produzido pela fantasia marca a carência de ferramentas intelectuais para a explicação das causas que hoje se sabem triviais a respeito de fenômenos cotidianos, mas também pelo fato de que esta visão de mundo busca abarcar e explicar a totalidade da vida numa concepção de unidade. E este termo de origem alemã, como bem explica Freud, evidencia adequadamente a característica destas concepções religiosas².

Entendo que uma visão de mundo é uma construção intelectual que, a partir de uma hipótese geral, soluciona de forma unitária todos os problemas de nossa existência, na qual, portanto, nenhuma questão fica aberta, e tudo que nos concerne tem seu lugar definido. É fácil compreender que a posse de uma visão de mundo se inclui entre os desejos ideias de um ser

² Ainda que o termo *religião* se aplique aqui de forma inadequada segundo a própria classificação feita por Freud, Frazer ou Tylor.

humano. Acreditando numa visão de mundo, podemos nos sentir seguros na vida, saber a que devemos aspirar e como alocar da maneira mais apropriada os nossos afetos e interesses (FREUD, 2010, p. 217).

A crença animista tem como fundamento a ideia de que todas as coisas possuem vida, portanto, *alma* — palavra que em latim se pronuncia *anima* e que, *ipso facto*, este pensamento mágico leva o nome de *animismo*. Segundo este pensamento, o todo é uno e redutível a um elemento universal. Se trata de um *reductio ad unum*. Há nesta crença uma única substância que unifica toda a criação e isso também explica que tudo tem uma consciência e uma intenção. Diga-se, uma ideia interessante e ao mesmo tempo rudimentar, que auxiliava na criação de explicações para os fenômenos naturais, uma vez que tudo era interpretado como dotado de propósito. Ou seja, na ausência de uma clara e independente causalidade natural para as coisas, todos os eventos eram tomados como emanados de uma *vontade*. Tudo tinha um *anima*, o que significava para estes que tudo possuía vida e pensamento. Para aquela consciência atormentada sobre a qual falamos acima a realidade não deveria aparecer entrópica, uma vez que a estrutura causal não era evidente e nem alcançável pelo grau gnosiológico daqueles povos. Então a grande chave explicativa para o pensamento primitivo é compreender que tais povos não só buscavam uma explicação, mas explicavam por analogia e, neste caso, sendo eles a origem analógica inconsciente. Há um claro processo de antropomorfização das forças naturais e todos os eventos a elas relacionados. A humanidade se sentia imersa e componente de uma grande comunidade de seres vivos. E tudo era vivo, das ervas às estrelas; dos seres humanos às montanhas³. Estes

³ Embora ainda controverso e já não ligado diretamente ao animismo, tal fato deve explicar muito bem o motivo de rituais e oferendas para aplacar a “fúria dos deuses” (em verdade, dos eventos naturais, uma vez que catástrofes são recorrentes na história). Afinal, na incapacidade de declarar guerra a oponentes tão superiores, sua inteligência prática os conduzia para os acordos de paz. E o que seria melhor do que dar presentes valiosos para conquistar a simpatia e perdão destes oponentes? E embora seja fenômeno universal de tais povos — quiçá até o presente momento em muitas comunidades — o conteúdo é diverso na história e culturas. Para uns, alimentos eram o bem mais precioso, pois mantinham a vida. Para outros, isso significa

povos viam como causa da dinâmica natural a presença de espíritos em todas as coisas e por isso acreditavam que estes eram “as causas dos processos naturais e acreditam que não apenas os animais e plantas, mas também as coisas inanimadas são animadas por eles” (FREUD, 2013, p. 74).

Estes sistemas de pensamento mítico e religioso já na sua origem convergem para uma explicação *total*, fazendo jus ao teor da expressão acima mencionada de uma *Weltanschauung*. A explicação do real como totalidade não é como a coruja de minerva lembrada por Hegel, que apenas alça voo ao cair da tarde. Ela está presente já na origem das primeiras sistematizações gnosiológicas. O que pode bem ser explicado, se Freud neste caso estiver certo, de que como queria Ernst Haeckel, a origem da humanidade percorre o mesmo caminho da origem do indivíduo. Se de fato assim for, ainda que tal analogia carregue seus limites, os primórdios da humanidade espelham a infância do indivíduo em muitos aspectos. Para Freud, a infância é marcada pelo espírito narcisista e egocêntrico da criança. Neste egotismo ou egolatria, a criança tem dificuldade em estabelecer o limite entre o ego e o mundo. Tudo seria parte imanente de seu ser e a ela pertenceria. Talvez aí resida a causa de esta “infância” primitiva não conseguir enxergar as coisas na sua distinção e multiplicidade mais ou menos independente. E a utilização dos recursos da magia e feitiçaria não seria outra coisa que não a comprovação de um desejo profundo de controle

que a vida era bem ainda mais valioso. Podendo assim ser a vida de escravos ou de filhos e crianças. Ou em outros locais a vida da mulher, uma vez que eram elas que — pensava-se — eram o receptáculo quase espontâneo da vida. E acompanhando a suposta psicologia primitiva, a vida de uma mulher nova, em detrimento de uma idosa, uma vez que sabiam que esta primeira poderia gerar muito mais filhos (vidas) do que as segundas. Logo, a oferenda da virgem não parece ser apenas uma fantasia desmedida e produto de cineastas contemporâneos. Embora fato hoje contestado pelo egiptólogo Bassan El-Shammaa, até séculos recentes o sacrifício anual de uma virgem lançada nas águas do Nilo é bem conhecido e documentado desde o século XIV, ou antes, em Plutarco. Também há fontes importantes que testemunham o sacrifício de crianças e mulheres nativas, e não apenas de prisioneiros de guerra distantes, entre povos pré-colombianos da Meso-América, pelo menos entre os Olmecas e povos Nahuas ou Náuatles, como os Toltecas e Astecas e os Maias. “Ao referir-se ao sacrifício de meninos de sete a oito anos em honra a Tláloc, Pomar [...] diz que, uma vez degolados, ‘... os jogavam em uma caverna [pela] abertura natural que havia numas pedras junto ao ídolo, muito escura e profunda’. Em outras partes os meninos eram enterrados” (GRAULICH e OLIVIER, 2004, p. 130).

subjetivo sobre a objetividade. A crença de que palavras, rituais ou objetos homológicos (ritual da chuva ou bonecos vodus) possam de fato interferir sobre a dinâmica do real evidencia fortemente a causa destas crenças na posição narcísica e seu desejo profundo.

Não há dúvida quanto ao que é considerado eficaz em todos esses exemplos. É a *semelhança* entre o ato realizado e o evento esperado. Daí Frazer chamar de *imitativa* ou *homeopática* essa espécie de magia. Se eu quero que chova, preciso apenas fazer algo que pareça ou lembre a chuva (FREUD, 2013, p. 80).

Ainda segundo Freud em *Totem e tabu*, as neuroses modernas calcadas nos mesmos desejos reprimidos e na incompletude de maturação da psique narcísica engendravam patologias típicas desta concepção anímica. Estas patologias eram marcadas pela crença do doente de que seu pensamento ou ação teriam um poder involuntário sobre o universo. Assim como os pensamentos involuntários no âmbito da ideia, o *transtorno obsessivo compulsivo* (TOC) expressa bem esta neurose no âmbito prático, em ambos o doente de fato acredita que seu pensamento involuntário ou seus “rituais” cotidianos incidiriam num ou noutro tipo de desfecho para coisas completamente independentes de sua vontade. A isso Freud chamou de *onipotência do pensamento*, ou seja, uma crença do indivíduo de que suas palavras ou pensamentos podem ter alguma força causal sobre coisas ou eventos que de fato o indivíduo não tem.⁴ “Podemos agora dizer,

⁴ A *onipotência do pensamento* seria uma neurose com clara vinculação àquele espírito narcísico de uma psique doente. E contemporaneamente podemos especular sobre a relação deste mesmo fenômeno com a postura idealista ingênua, seja na filosofia, seja no universo daquilo que se convencionou chamar de literatura de *autoajuda*. Característica que se constata na seguinte passagem: “Vemos como se mostra pertinente a mencionada característica da magia estabelecida por Tylor: ‘tomar erradamente um vínculo ideal por um real’, ou, tal como foi expressa por Frazer, com palavras quase iguais: ‘os homens tomavam erradamente a ordem de suas ideias pela ordem da natureza, e por isso imaginavam que o controle que têm, ou parecem ter, sobre seus pensamentos, permitia-lhes exercer um controle correspondente sobre as coisas” (FREUD, 2013, p. 82). Podemos incluir aqui também algumas tendências do charlatanismo quântico que utiliza da complexidade da física subatômica para construir enredos nos quais a subjetividade parece produzir efeitos sobre a matéria. Tal conclusão, infelizmente, encontra

sintetizando, que o princípio diretor da magia, a técnica do modo de pensar animista, é o da ‘onipotência do pensamento’” (FREUD, 2013, p. 85).

Assim, o espírito narcísico, tendo dificuldades em reconhecer os limites e fronteiras entre o eu e o mundo objetivo, acaba transbordando sua subjetividade e desejos para o mundo. Essa extensão da estrutura psíquica ao mundo se revela sempre uma antropomorfização involuntária e inconsciente. É o *ego* como um buraco negro que, como centro gravitacional hiperbólico, consome tudo ao seu redor. Nem a luz escapa⁵. E por isso essa antropomorfização age como uma pareidolia doentia. O humano vê-se em tudo. E atrás de tudo há uma intenção e um propósito a serem compreendidos e, se possível, controlados. A ideia de *alma* é o centro unitário e o elemento constitutivo de todas as coisas nesta primeira visão de mundo que nossos antepassados formularam para si. Tudo é um e o mesmo ser. “O animismo é um sistema de pensamento, ele não só explica um fenômeno particular, mas permite compreender o mundo como unidade, a partir de um ponto” (FREUD, 2013, p. 76). O animismo já representa então essa unidade do real, ainda que sob um manto místico e pré-científico.

E não é apenas a crença animista que possui tal característica. De fato, todo o pensamento mitológico produz e tende a este mesmo efeito. Há uma inegável tendência de buscar uma explicação total que ligue o cotidiano social à ordem do universo, comandados ambos pelas vontades ou capricho dos deuses. E é esse um dos fatores para que a vida cotidiana exija rituais

lastro em interpretações de alguns físicos que aludem o mesmo grau de interferência quando testam modelos ou experimentos sobre posições de partículas, fazendo crer que de fato há uma ligação entre o observador e o observado. “Este seu comportamento, assim como a superstição que põe em prática na vida, mostra-nos como ele está vizinho do selvagem, que acredita mudar o mundo exterior apenas com os pensamentos” (FREUD, 2013, p. 87).

⁵ E embora a tese de que o indivíduo é uma invenção tardia, ligado à ideia de um ego histórico, pareça desmentir esse argumento acima, devemos lembrar que nesta infância humana da horda o ego em questão é um ego coletivo que não se desenvolve como oposição à comunidade, mas como comunhão, tal como dizia Durkheim sobre a solidariedade mecânica e unidade por similitude. Isso deve conduzir uma relação ainda indistinta entre o eu individual e o coletivo (alteridade não reconhecida). Distinção que só será estimulada pelo conflito entre grupos em disputa, donde a importância da guerra e das contendas para reforço das identidades do grupo. Essa característica reforça a ideia de unidade das coisas neste período histórico.

religiosos e que os mitos ritualizem a vida cotidiana, num emaranhado que amalgama a vida temporal e o sagrado e místico. O equilíbrio do cosmos depende dos seres humanos segundo esta crença — e novamente aqui se apresenta a característica recorrente da onipotência do pensamento.

Como conjunto destas narrativas e doutrinas, o mito caracteriza-se por oferecer uma explicação **total**, que forneça respostas para os problemas e enigmas mais prementes e fundamentais acerca da origem e natureza do Universo, do homem, da civilização e da técnica, da organização social, etc. Ao opor-se às explicações de caráter mítico, a filosofia não renunciará a esta dimensão de resposta última acerca da totalidade do real; pelo contrário, tal dimensão constituirá um dos traços essenciais do pensamento filosófico (NAVARRO CORDÓN e MARTÍNEZ, 2016, p. 26-7).

Interessante notar que em muitas estruturas mitológicas, como em muitas explicações primitivas, a *unidade* é intuída como a fonte primária que, a partir da divisão, dá início à criação do cosmos. No início há um caos original que se confunde numa totalidade difusa. Caos que se desdobra na criação pela mera divisão. Então ocorre uma criação distinta do processo de clonagem — este processo que produz o igual a partir de uma fração de si — que consiste num processo de criação pela separação e diferenciação. Um tornar-se outro a partir de si. O caso da mitologia egípcia é bem expressivo, ainda que os mais de três mil anos de civilização e a disputa política de cada cidade para priorizar seu deus fundador produzam uma miríade de narrativas difusas e variadas, sendo não raras vezes contraditórias. Mesmo assim, tomando por fonte a sentença 600 da coletânea dos chamados Textos das Pirâmides, vemos *Atum Kheprer* erguendo-se e escarrando seus primeiros dois filhos, *Shu* e *Tefnut*, respectivamente o ar e a umidade (água). Em outras fontes há o oceano primordial ou nebulosa caótica, *Nun*. Deste se ergue o monte do qual brota uma flor de lótus e *Atum* ou *Atum-Rá* dá início à criação a partir de uma decomposição, extrusão ou mesmo fecundação.

Diversas versões da história heliopolitana da criação podem ser reconstruídas a partir das alusões encontradas em textos de diferentes períodos. Todas elas começam com Atum (“o todo” ou “o completo”) ejaculando de dentro de si mesmo Shu (“ar” — masculino) e Tefnut (“umidade” — feminino). Shu e Tefnut, por sua vez, geram Geb (“terra” — masculino) e Nut (“céu” — feminino). Na geração seguinte, Geb e Nut dão origem a dois filhos e duas filhas, e o número crescente de irmãos inevitavelmente conduz ao conflito [...] (SHAFER, 2002, p. 113).

Em outra fonte e também passagens sagradas a criação já não acompanha esta origem de um elemento primordial se decompondo, mas a criação *ex-nihilo*, por mera vocalização dos nomes. Desta vez é o deus *Ptah* de Mênfis quem vocaliza e a partir deste verbo a criação se inicia gerando a *Atum*, também ligado a *Nun* e *Naunet* (SHAFER, 2002). Essas mudanças dos conteúdos cosmogônico muitas vezes decorrem na exterioridade de uma igual mudança da composição política ou das relações sociais destes povos. Algo parecido também ocorreu na Grécia antiga com os mitos de criação. Nas suas primeiras versões, de Pelasgo e também a descrita por Homero e pelos órficos, a criação obedece a uma descendência direta das deusas, não sofrendo ainda um domínio total do patriarcado (GRAVES, 2018, p. 50). No primeiro caso foi a deusa Eurínome e no segundo Tétis. “No início, Eurínome, a Deusa de Todas as Coisas, ergueu-se nua do Caos, mas, não encontrando nenhum lugar firme onde pudesse descansar os pés, separou o mar do céu, dançando sozinha sobre as ondas” (GRAVES, 2018, p. 43). Já na narrativa homérica, “conta-se que todos os deuses e todas as criaturas vivas originaram-se da torrente com que Oceano cerca o mundo, e que Tétis foi a mãe de todos os filhos dele” (GRAVES, 2018, p. 48). Já no caso da versão da criação olímpica, embora seja também a deusa (*Gaia*) quem emerge do *Caos* adormecida, é o deus *Urano* — seu consorte — quem irá fecundar a terra (*Gaia*), dando origem a todos os demais deuses e elementos naturais. Em todos os casos, porém, mantém-se a estrutura de uma totalidade inicial e difusa, ora descrita como *caos* e ora como a “potestade” *Oceano*, que circunda o mundo ou universo.

No início de todas as coisas, a Mãe Terra (Gaia) emergiu do Caos e pariu seu filho Urano (Céu) enquanto dormia. Fitando-a com carinho a partir das montanhas, ele fez cair uma chuva fértil sobre suas fendas secretas, e ela pariu grama, flores e árvores, com todos os animais e pássaros característicos. Essa mesma chuva fez os rios fluírem, preenchendo os lugares côncavos com água, formando, assim, os lagos e mares (GRAVES, 2018, p. 50).

Como característica destas narrativas míticas temos não apenas a unidade como ponto inicial da criação, mas também a totalidade como alvo da explicação cosmogônica. A estrutura mítica parte do Uno e almeja a explicação total demonstrando de onde derivou-se todos os particulares que parecem se opor ao Uno. Este início gnosiológico não visa apenas um ou outro aspecto do real, mas sua integralidade. E, no caso do animismo, este o faz reduzindo tudo a *um* (*anima*). Segundo Mondolfo, essa estrutura mítica nos vários povos e culturas pavimenta a estrada na qual a filosofia iria passar, antepondo em discussão conceitos caros ao início da filosofia, como a unidade originária ou substância partilhada e universal das coisas. Em seqüência, entre os aspectos que denotam essa linha de continuidade entre as narrativas míticas e a filosofia, estão:

1) A ideia da unidade universal, afirmada entre egípcios e mesopotâmicos sob a forma de unidade divina, em vagas formas de panteísmo (“o Deus dos inumeráveis nomes, que cria os próprios membros, que são os Deuses”; “o Uno, único, pai dos pais, mãe das mães”; “soma das existências e dos seres”, de que surge todo devir, que logo refluí a ele. 2) a Cosmogonia concebida, nas suas várias exposições, como passagem da unidade caótica indistinta primordial à distinção dos seres, como passagem do caos (caos aquoso: *Tiamat*, em Babilônia, *Nun*, no Egito) e das trevas à ordem e à luz (com *Marduk*, na Babilônia, *Ra* ou *Rie*, no Egito); 3) as diferentes explicações dadas ao processo cosmogônico, quer pela potência intrínseca do mesmo princípio originário (como na Babilônia *Tiamat* “mãe da totalidade, criadora de todas as coisas”), quer pela

intervenção de um espírito sobre a matéria que contém os germes de todos os seres (como *Aton Ra*, o espírito que sobrenada as águas de Nun, na cosmogonia egípcia de Heliópolis) (MONDOLFO, 1971, p. 10).

A totalidade e unidade na filosofia antiga

Como podemos ver, há de fato um aspecto em comum na estrutura mítica e na filosófica. Nesta primeira, a explicação recai sobre o sobrenatural, pois reduz o *ser* seja à alma seja aos deuses. “Para Homero e para Hesíodo, que constituem o ponto de referência das crenças próprias da religião pública, pode-se dizer que *tudo é divino*, porque tudo o que ocorre é explicado em função da intervenção dos deuses” (REALE e ANTISERI, 2014, p. 17). Este elemento de unidade será superado pelas primeiras especulações cosmológicas que já não apelarão aos mitos, fazendo jus à exortação aristotélica de que qualquer filosofia que recorra aos deuses não é digna deste nome.

Outra característica do *epos* homérico é a de procurar apresentar a realidade *em sua inteireza*, ainda que de forma mítica: deuses e homens, céu e terra, guerra e paz, bem e mal, alegria e dor, a totalidade dos valores que regem a vida do homem (basta pensar, por exemplo, no escudo de Aquiles que, emblematicamente, representava “todas as coisas”). Escreve W. Jaeger: “A realidade *apresentada em sua totalidade*: o pensamento filosófico a apresenta em forma racional, ao passo que a épica a apresenta em forma mítica. O tema clássico da filosofia grega — qual é a ‘posição do homem no universo’ — também está presente em Homero a cada momento” (REALE e ANTISERI, 2014, p. 15).

E embora haja uma ruptura entre o pensamento filosófico em relação ao pensamento mítico, sendo o primeiro de natureza distinta e agora balizado por método e sistematicidade cada vez mais lógica e conceitual, há uma continuidade entre estes, pois o objeto e o escopo da filosofia ainda é a totalidade. “Inicialmente, a totalidade do real era vista como *physis*

(natureza) e como cosmos. Assim, o problema filosófico por excelência era a questão *cosmológica* (REALE e ANTISERI, 2014, p. 24). Esta mesma característica encontraremos em muitas variações das explicações filosóficas. Principalmente no início da filosofia grega, conhecida como período fisicalista ou pré-socrático.

Quando em seu início Tales proclama que *tudo é constituído pelo úmido*⁶ ou quando Anaximandro e Anaxímenes, respectivamente, sugerem que tudo seja composto pelo *ápeiron* ou pela *pneuma*; quando Heráclito afirma *panta rei!* E que, devido a isso, tudo seria constituído por um fogo que produzia a dinâmica incessante de tudo; quando Pitágoras e os pitagóricos afirmam que tudo é número e que este é uma entidade física e constitutiva da existência; quando Anaxágoras enfim chega à conclusão de que todas as coisas são compostas por todas as coisas, ainda que estas sejam uma única coisa primordial — as *homeomerias* — o que o início da filosofia em geral propõe é que tudo é redutível a uma unidade, um elemento primordial (*Arché*) que constitui e informa todas as demais coisas variáveis e manifestas nos entes; quando enfim ela assim procede, por outros caminhos e métodos, afirma a mesma unidade primordial que o animismo também o fazia. Nesta crença, a alma perfazia a função da *Arché* pré-socrática. E embora a filosofia tenha deixado de lado a preocupação originária de buscar o elemento primordial ou constituinte de todas as coisas como *essências imutáveis*, ela mantém-se fiel, ao longo de toda sua tortuosa trajetória, em explicar a *totalidade do ser*. Há, por certo, divisões que darão origem às ciências particulares e há tematizações epistemológicas distintas que se preocupam muito mais com o ato, capacidade ou processo de conhecimento do que com a explicação total ao longo de sua história. Mas esta preocupação originária, ainda que abandone esta posição ingênua e

⁶ Até mesmo na época contemporânea a Aristóteles essa proposição de Tales é vista como influenciada pelas narrativas míticas, uma vez que elegendo o úmido como causa primária estaria tocando o mesmo solo mítico da gênese a partir de Oceano ou as águas primordiais. “Alguns pensam que os homens de tempos muitos antigos, [...] também sustentavam essa mesma opinião sobre o princípio primordial, uma vez que representavam Oceano e Tétis como sendo os pais da criação” (ARISTÓTELES, 2016, p. 48).

reducionista da busca pela *Arché*, será sua marca distintiva que a separa claramente das ciências particulares, ainda que tenha nestas uma fonte consistente para suas reflexões.

No que se refere ao conteúdo, a filosofia pretende explicar a *totalidade das coisas*, ou seja, *toda a realidade*, sem exclusão de partes ou momentos dela. Assim, a filosofia distingue-se das ciências particulares, que assim se chamam exatamente porque se limitam a explicar partes ou setores da realidade, grupos de coisas ou de fenômenos. E a pergunta daquele que foi e é considerado como o primeiro dos filósofos — “Qual é o *princípio de todas as coisas*?” — já mostra a perfeita consciência desse ponto. Portanto, a filosofia se propõe como objeto a *totalidade da realidade e do ser* (REALE e ANTISERI, 2014, p. 21).

Esta acima uma visão muito comum dos historiadores da filosofia, ainda que aqui se constate uma certa tendência de leitura ou releitura do significado não material da palavra grega *Physis*. Por certo, seu significado alhures cumpria o designo de *origem*. Mas esgotá-lo aí seria negar o inequívoco vínculo desta origem com o elemento sensível que cumpria, ainda que obscuramente, a função demiúrgica. O elemento *água* de Tales ou *pneuma* de Anaxímenes por certo não é mais de natureza representativa, mas conceitual. Todavia, advinda de igual modo do objeto corpóreo material. A maneira como o pensamento aí se apropria da coisidade é inédita e marca de modo distintivo o pensar filosófico. Não está preso à pura determinação particular das formas representativas. Mas não se trata também de um universal meramente abstrato, característica amplamente negada pela *ousía* aristotélica. E esta seria uma chave para se alvejar a universalidade imanente à estrutura ontológica como em toda tradição materialista que desembocará na ciência moderna. Apreende o elemento na universalidade conceitual (a estrutura ontológica transposta para o plano gnosiológico) e só por isso, pensamos, aspira à função de *Arché*. E por isso é inequivocamente um conceito referente a um sensível que em sua origem (*Physis*) tangencia o

não ser próprio da indeterminação, tal é seu poder conceitual (portanto não mais confinado à determinação pura e simples) de mover-se (causar) no sentido da determinação exterior e da pluralidade. E o faz porque é entendido não mais como elemento isolado, mas relacional⁷. Daí sua função demiúrgica. É, portanto, ente material paradoxal que guarda em si a contradição de ser imanência e transcendência a um só tempo. E aí se manifesta o caráter transitório da filosofia enquanto ruptura e continuidade com o pensamento mítico. O *lógos* luta nesse processo por desvencilhar-se do *Mithós*, ainda que ocasionalmente o manifeste enquanto forma ou conteúdo, ou ambos. As referências nos diálogos platônicos ilustram bem esta tensão. E a oposição dos filósofos iniciais entre si a respeito da religião também demonstram como essa transição é por vezes obscura.

Reale e Jaeger, que negam de forma mais ou menos explícita este inequívoco materialismo físico pré-socrático são obrigados a trair suas teses ao reconhecer que até mesmo o aparentemente insuspeito *número* pitagórico não é outra coisa para estes que não um elemento sensível e material e não mera representação quantitativa. Sua descrição leva a crer que estamos mesmo defronte a um elemento físico já em sua origem.

Considerando a concepção arcaica aritmético-geométrica do número de que falamos, não será difícil compreender como os pitagóricos puderam deduzir as coisas e o mundo físico do número. Com efeito, os números eram concebidos como pontos, ou seja, como massas, e conseqüentemente eram concebidos como sólidos — assim, era óbvia a passagem do número para as coisas físicas (REALE e ANTISERI, 2014, p. 44).

Em tom semelhante, embora procurando corrigir a interpretação de Aristóteles na *Metafísica*⁸, Jaeger faz uma consideração sobre a qualidade

⁷ Estrutura relacional que adquire importância na ciência moderna, ainda que dela não se tirou todas as implicações que nos leva inexoravelmente a um entendimento a um só tempo dialético e interdisciplinar do real.

⁸ Aristóteles não parece ambíguo nesta passagem da *Metafísica* na qual ele descreve o entendimento de alguns físicos sobre o número: “Ora, é evidente que esses pensadores também

do número, e ainda que lhe negue a sua dimensão física (senão como representação), revela que sua posição diante desta imaterialidade não é unânime — contrariando indevidamente, a nosso juízo, Aristóteles.

A doutrina pitagórica nada tem a ver com a ciência matemática natural, no sentido atual. Os números têm nela um significado muito mais vasto. Não significam a redução dos fenômenos naturais a relações quantitativas e calculáveis. A diversidade dos números representa a essência qualitativa de coisas completamente heterogêneas: o céu, o casamento, a justiça, o *kairos*, etc. Por outro lado, quando Aristóteles nos diz que os pitagóricos faziam consistir as coisas em números, no sentido de matéria, refere-se indiscutivelmente a uma materialização indevida desta identificação abstrata do número com o ser (JAEGER, 2010, p. 205).

Esta querela se torna relevante por demonstrar que a busca da unidade e da totalidade, ainda que se incline pelo misticismo de princípio, se aproxima paulatinamente de uma versão racional e natural (no sentido mesmo material) neste período *físico* ou *pré-socrático* e, portanto, se afasta — relutantemente para alguns — do fundamento sobrenatural e demiúrgico-intencional, ambos características precípua do pensamento mítico ou animista vistos acima. Assim, o essencial desta mudança é tanto a forma quanto o conteúdo da explicação que, neste caso, já não é mais cosmogônica, mas cosmológica. E não é mais lastreada na representação, mas no conceito do elemento originário. Como o próprio Aristóteles explica no seu livro *Metafísica*, os primeiros filósofos se dividem quanto à sua cosmologia, ora explicando a origem como unidade e ora como pluralidade, mas em qualquer caso “como julgando de natureza material”, introduzindo como complemento o problema do movimento.

consideram que o número é um primeiro princípio, tanto como a matéria das coisas quanto como o elemento constituinte de suas propriedades e estados. Os elementos do número, de acordo com eles, são o *par* e o *ímpar*; destes o primeiro é ilimitado e o segundo limitado; o um consiste de ambos (visto que é tanto ímpar quanto par); o número é derivado da unidade, e os números, como dissemos, compõem todo o céu [visível]” (ARISTÓTELES, 2016, p. 54).

Com base nas considerações que acabamos de fazer e na avaliação desses pensadores que já debateram essa questão, obtivemos as seguintes informações. Dos primeiros filósofos, aprendemos que o primeiro princípio é corpóreo (considerando-se que a água, o fogo e similares são corpos); alguns o conceberam como único, enquanto outros como múltiplo, mas uns e outros os julgando de natureza material. Outros supõem adicionalmente a essa causa, a fonte do movimento, que alguns sustentam ser uma, enquanto outros afirmam serem duas (ARISTÓTELES, 2016, p. 56).

E como a busca da origem não era o único problema filosófico à época — de fato, sua resolução engendrou novos e mais profundos problemas — os filósofos logo se depararam com o aparente paradoxo do *movimento*. Sabemos que a escola eleática, representada por Parmênides e seguidores, se dedicou arduamente a negar a existência ou a efetividade da mudança, enquanto Heráclito afirmava não só a efetividade da mudança, mas supunha ser ela (no conceito de fogo) o elemento constituidor de todas as coisas. Porém, o movimento era de fato um problema em relação ao conhecimento. Os pré-socráticos o sabiam em sua maioria que conhecer algo pressupõe uma identidade do objeto consigo mesmo, pois do contrário qualquer mudança implicaria na parcialidade ou inutilidade do conhecimento. Como saber de algo que já *não é*? Por isso o *ser* deveria guardar coerência consigo e manter sua identidade, o que leva inexoravelmente à ideia de imutabilidade e eternidade do *ser*. Conhecer deveria ser compreendido como ato de captar esta identidade. Se há mudança, ela se altera. E o conhecimento passado negaria o presente da existência porque o captado já seria *não ser*. E de fato isso não é um mero sofisma semântico. Mesmo hoje, a crítica relativista que se faz à ciência ou à sua história, quando absolutiza a efemeridade do conhecimento e do saber, refunda o mesmo problema filosófico. Se nada guarda identidade consigo ao longo do tempo, todo saber parece ser histórico e datado, tendo uma validade muito limitada no tempo. Quando se absolutizam as “revoluções

científicas” — como chamaria (KUHN, 1998) — no sentido de uma completa ruptura com as escolas ou saberes anteriores, a ideia de crise dos paradigmas parece mesmo colocar em cheque a validade científica a longo prazo. À época, afirmar o devir transformador parecia sustentar a negação da existência e a inadequação do saber. Portanto, buscar uma identidade inalterável do *ser* consigo mesmo parecia a saída plausível. E assim o foi para Parmênides e seus seguidores.

Foi Aristóteles quem formulou uma saída brilhante deste aparente paradoxo, mas até então tivemos na história da filosofia duas buscas de resoluções que propunham uma síntese entre movimento e conhecimento como processos compatíveis. Um deles se deu de forma materialista, representado pelo pensamento atomista de Leucipo e Demócrito. O outro, de forma idealista, teve Platão como seu fundador. Neste primeiro caso, o pensamento atomista compreendia que a mudança seria de fato constitutiva do ser e a natureza seria composta de combinações infundáveis que dariam origem aos diferentes particulares. Mas isso não necessariamente contrariava a imutabilidade essencial, pois os corpos eram constituídos, como sabemos, pelos elementos indivisíveis da matéria⁹, estes sim eternos e imutáveis. Então, mesmo na mudança, a essência imutável estaria preservada. Os corpos compostos mudam e são recombinados ao longo do tempo, mas haveria uma identidade essencial em seus componentes, permitindo aliar a um só tempo Parmênides e Heráclito. Tal pensamento derivava da longa trajetória pré-socrática que durante toda a sucessão de

⁹ Hoje sabemos que o átomo (aquilo que não pode ser dividido) não é a partícula indivisível da matéria. Enquanto conceito, o átomo foi refinado no século XIX por Dalton e Thomson e finalmente comprovados pelo experimento de Rutherford no início do século XX, que cria o modelo planetário, tendo o seu núcleo orbitado por elétrons. Posteriormente ele mesmo intuiu a existência do próton no núcleo e a Chadwick coube identificar o nêutron. Esse modelo também seria superado por Bohr e outros físicos contemporâneos enquanto outras partículas subatômicas foram descobertas posteriormente, alocadas nas famílias dos *quarks* e *léptons* que, além das partículas já citadas, incluem neutrinos, fótons, bósons, mésons dentre outros, deitando por terra a concepção de átomo como indivisível, mas comportando ainda a ideia de partícula material constituinte dos corpos. Com a teoria da conversibilidade de Einstein poderíamos então compreender finalmente que energia e matéria se equivalem na famosa equação $E=MC^2$.

teses pode abrir caminho para o entendimento atomista. A ideia de que as coisas derivam de um ou alguns elementos é refinada na ideia de *homeomeria* de Anaxágoras, que antecipava a tese de partículas com qualidades e formas geométricas distintas compondo os corpos. Daí ao átomo foi um pequeno salto.

Já a resolução idealista de Platão foi mais elaborada, ainda que não necessariamente mais real. Todavia, ganhava em complexidade. Como sabemos, a grande “tese” platônica era a de que o mundo sensível, no qual habitamos e no qual nos defrontamos com os corpos, não é um mundo essencial. Ou seja, a existência material seria uma espécie de simulacro no qual reverbera apenas de forma imperfeita (e mutável) o *ser*, cuja essência é dada pela *forma* (*eidos*). A própria prática manifestaria essa essência universal na comunicação diária, na qual há uma apreensão universal de um dado objeto mesmo diante de sua pluralidade de determinações possíveis. Então, por detrás desta universalidade oculta da definição a essência das coisas só poderia sê-la enquanto garantindo sua identidade consigo mesma.

As ideias, portanto, são a resposta platônica à pergunta sobre como se pode esclarecer conceitos universais (universais) não apreensíveis empiricamente. Segundo Platão, as ideias são o fundamento pelo qual os fenômenos são assim como são (*Euthyphr.* 6d). [...] Quem quiser construir uma mesa, tem de voltar o “olho espiritual” de sua alma, retirando-o da multiplicidade das formas de aparição, para a ideia, que é sempre igual a si mesma e possui uma única forma (ERLER, 2013, p. 223).

Daí supor que houvesse um mundo superior e mais real, no qual estas formas vigeriam, e ainda que neste ponto receba uma inusitada interpretação contrária do neokantiano Paul Natorp¹⁰, tal era o mundo inteligível no qual a essência era imutável, existindo o sensível apenas na sua forma corruptível por *participação* nas *formas*. Enquanto aquele mundo

¹⁰ Cf. (NATORP, 2012).

seria o reino corruptível do sensível, cujas determinações o condenariam à pluralidade e imperfeição, este inteligível guardaria coerência e identidade, atributo da *universalidade* das definições pela *forma*. Portanto, a resolução de Platão também parece ter conciliado Parmênides e Heráclito¹¹, pois ainda que reconheça o caráter mutável do sensível e da natureza, a ideia (ou forma) — essência de todas as coisas — expressaria a imutabilidade do *ser*.

Até aqui, a busca filosófica continua sendo o elemento ou elementos constitutivos da totalidade, como essências universais que pudessem explicar a constituição de *todas as coisas*. Com Aristóteles, essa preocupação se expressou na *causa material*, uma das quatro das quais ele elaborou para explicar a constituição do ser e do devir. Toda a filosofia até Platão teria se focado basicamente na causa material. Sua — de Aristóteles — preocupação, contudo, parecia ser superlativa. E a resolução aristotélica a este aparente paradoxo nos parece mais ousada, pois nem precisou buscar a transcendência da essência e nem deixar a causa do movimento e da transformação sem uma base consistente, como fizeram Demócrito e Epicuro. A *enteléquia* aristotélica conciliava o movimento e a identidade no mesmo mundo sensível, sem ter que recorrer, como Platão o fez, a um mundo imaginário. A transformação e mudança de todas as coisas dependiam do processo de *atualização* compreendida pela passagem da *potência* ao *ato*. Mas esta mudança não contradiria a essência porque justamente ao mudar, as coisas não negam, mas afirmam sua essência. Esta passagem não é mudança de essência, mas a *realização* desta, pois esta já estaria disposta na forma de potência, *in nuce*. Mesmo na mudança o ser guardaria identidade consigo mesmo. Entretanto, restava o problema da universalidade. E se de fato Aristóteles rompe com seu antigo mestre no que tange à sua doutrina do mundo inteligível, que negava o conhecimento a partir do sensível, o acompanha na tese de que o verdadeiro conhecimento se encontra radicado no *universal*. Por isso Aristóteles precisava, ainda que aceitando partir do sensível, elevar-se ao universal, (potência gnosiológica evidenciada pelo silogismo), amparado por sua classificação que separava a

¹¹ Cf. (ERLER, 2013, p. 224).

existência em espécies e gêneros. “A substância aristotélica não é um universal abstrato, ao contrário do gênero que indica o pertencimento da espécie” (REALE, 2012, p. 66-8). Neste caso, os universais deveriam se manifestar neste último tipo e nele estar radicado, enquanto a ideia de totalidade estaria disposta como movimento fundado na causa primeira ou primeiro motor, ainda que existissem outros motores que teriam certa independência com relação à causa primeira. E por isso não podemos afirmar ser um filósofo que reduziu tudo a *um*, ainda que este seja o conteúdo da sua “tese”.

Devido a este reconhecimento, Aristóteles sabia que o conhecimento não precisava nem negar a mudança e nem negar a realidade da matéria ou sua expressão sensível. Apenas reconhece que o conhecimento das formas particulares do ser não permite atingirmos o nível gnosiológico mais profundo que está sediado na posse dos universais. As intuições participavam da construção do conhecimento, mas não atingiam seu fim último. Portanto, já neste período, com este pensador, temos a afirmação da separação da atividade científica.

[...] se não há uma substância além das que são naturalmente compostas, a física será a ciência primeira; mas se há uma substância que não está sujeita ao movimento, a ciência que estuda essa substância será anterior à física e será a filosofia primeira, e, neste sentido, universal, porque é primeira. E caberá a essa ciência investigar o *ser enquanto ser* — tanto o *que é* quanto os atributos que lhe pertencem enquanto ser (ARISTÓTELES, 2016, p. 173).

Embora não houvesse ciência no sentido moderno, sabia que o processo gnosiológico exigia uma dedicação mais ou menos especializada por parte dos filósofos. Haveria aqueles que se dedicariam mais à filosofia da natureza enquanto outros se dedicariam mais ao campo estético, ético, geometria ou mesmo à metafísica, esta última sendo a atividade filosófica dedicada ao *ser enquanto ser*, ou seja, ao ser independente de suas determinações particulares e, portanto, dedicada ao *universal*. Neste ponto,

concordante com Hegel, para quem “[...] é princípio da verdadeira filosofia conter em si todos os outros princípios particulares” (HEGEL, 2005, p. 55). *Mutatis mutandis*, poderíamos sugerir que Aristóteles aqui já aproxima a tarefa da filosofia em estabelecer-se neste terreno da universalidade enquanto elemento metodológico que possibilita a busca de uma totalidade. Enquanto as ciências particulares se dedicam ao estudo e reunião dos conhecimentos particulares, a filosofia (embora ele restrinja esta tarefa apenas à filosofia primeira dos universais ou metafísica — também compreendida ora como teologia ora como ontologia) poderia de forma menos experimental se dedicar ao conhecimento primordial destas essências.

Das qualidades descritas, o conhecimento de todas as coisas tem, necessariamente, que pertencer àquele que, no mais elevado grau, possui conhecimento do universal, porque ele conhece, num certo sentido, todos os particulares compreendidos no universal. Estas coisas, quais sejam, as mais universais, são talvez as de mais difícil apreensão para o ser humano, porque são as mais distanciadas dos sentidos¹² (ARISTÓTELES, 2016, p. 45).

Aqui Aristóteles deixa muito clara sua posição sobre a distinção entre saber universal e saber dos particulares, assim como da característica daquela atividade que pleiteia buscar a totalidade (“*todas as coisas*”). Caberia ao *metafísico*, ou seja, ao filósofo que se dedica à ciência primeira ou ao *ser enquanto ser* fazer o estudo das essências, tendo como escopo *a totalidade* ou, o que dá no mesmo, buscar o ser não nas suas determinações plurais, mas ascender ao gênero e, deste, à totalidade. Ao que parece, o que pretende não é mais, como outros, reduzir o real a uma unidade ou causa, ainda que disso se aproxime com sua descrição sobre as causas do

¹² Neste ponto Aristóteles, ainda que metodologicamente contrário a Platão, parece comungar da mesma tese. Erler assim descreve a tese platônica a este respeito: “[...] a filosofia, segundo Platão, é excludente, porque se ocupa menos com as coisas do mundo dos fenômenos do que com a realidade espiritual. Ela se destina apenas a pessoas com uma predisposição especial, restringindo-se assim a um pequeno círculo” (ERLER, 2013, p. 97).

movimento e causa final. É o que diz Reale quando expressa que “[...] a metafísica aristotélica não é voltada, como sua sucessora, para a *reductio ad unum* a qualquer preço, mas para a distinção dos vários aspectos da realidade”. (REALE, 2012, p. 66). Ainda assim, para este filósofo, justamente porque o movimento é contemplado de forma imanente, o real seria um todo repleto de entes em devir. Nota-se também que Aristóteles fala da *totalidade* enquanto objeto gnosiológico a que se pretende abarcar. Não é ainda a *totalidade* enquanto categoria epistemológica, que podemos tributar à dialética do século XIX, ou seja, a *totalidade* enquanto chave explicativa do real, na qual esta categoria entra no processo lógico como liame estrutural causal, que produz ou altera o significado, função ou determinação das coisas nesta interação dialética entre *todo* e *parte*. E podemos dizer que “sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta — que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos — o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si” (KOSIK, 2011, p. 44)¹³. Do mesmo modo, Hegel postulava que “um conteúdo só tem sua justificação como momento do todo; mas, fora dele, [só] tem uma hipótese não fundada e uma certeza subjetiva” (HEGEL, 2005, p. 55).

¹³ É importante aqui delimitar a compreensão de Kosik sobre a ação epistemológica da categoria totalidade e não associá-la a uma espécie de semiótica. A esse respeito, cf. (KOSIK, 2011, p. 28), uma vez que se pode confundir compreensão das estruturas causais e subjacentes ao fenômeno com a construção e criação destas estruturas na manifestação e apropriação da vida efetivada na praxis cotidiana. A distinção entre produções de sentidos, representações e conceitos nesta esfera e na esfera científica se constata na seguinte citação: “A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *praxis* social da humanidade” (KOSIK, 2011, p. 21).

A filosofia como ciência do universal e a totalidade dialética

Mas para se entender plenamente esta posição aristotélica sem cairmos em um retorno místico, precisamos interpretar que este universal entendido como distante dos sentidos não necessariamente implica algo sobrenatural ou transcendente¹⁴. Se o fizéssemos assim, estaríamos retroagindo a uma forma apenas mais sofisticada de animismo ou misticismo. Muitos acusam Hegel e sua posição dúbia de exatamente assim proceder. Todavia, precisamos entender que de fato a ideia de totalidade reduzida ao entendimento de conjunto das partes tem um profundo sentido positivista irreal. E isso porque esta tese positivista tem a limitação de não ver o caráter inconciliável e até antitético da reunião de saberes positivos que ignoram não apenas a discussão epistemológica, mas também o complexo de contradições de níveis interativos. Nunca é demais lembrar que a realidade é síntese de múltiplas e *contraditórias* determinações. Há miríades de exemplos na ciência sobre isso. No campo lógico-matemático ainda chama atenção os teoremas de Richard ou de Gödel. Na física contemporaneamente aliar a força forte e a força fraca ainda parece ser um destes problemas insolúveis. Segundo consta, Einstein teria dedicado a maior parte de sua vida após a fama tentando resolver sem sucesso esse problema. Hoje, pelo conhecimento das *teorias da complexidade* e dos *sistemas autopoieticos*, sabemos o quão árdua é a tarefa daqueles que se dedicam ao estudo do real enquanto síntese relacional, na qual os sistemas e suas partes interagem de tal modo que a mera analítica e reconstituição positiva de partes não são metodologicamente capazes de esgotar sua compreensão integral. E isso se refere — antes mesmo de Edgar Morin (MORIN, 2016) e (MORIN, 2015) — à discussão da dialética. Mas isso não nos conduz inevitavelmente, ao contrário do que muitos alardeiam, à crise da ciência ou dos paradigmas. Estamos apenas diante das conquistas de nossas faculdades cognitivas e na penumbra da fronteira gnosiológica de nosso tempo. O desafio da ciência sempre foi o horizonte a ser vencido.

¹⁴ Nem mesmo quando Aristóteles se refere ao “divino” parece estar falando de uma realidade transcendente, mas algo imanente à natureza, como o são os seus “motores”.

Então, quando estamos diante de um saber positivo ainda pouco profundo ou amadurecido, a tarefa de conciliação e unificação parece num primeiro momento insustentável e impossível. Principalmente se aceitamos de forma equivocada que real é igual ao conjunto dos fenômenos. Kosik assim expõe essa visão e se contrapõe a ela de forma didática, ao dizer que segundo a visão positivista

[...] a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. [E] como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos — pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores — a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [isto é] [...] se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 2011, p. 43-4).

Será preciso estar de posse da estrutura dos eventos e fenômenos, que nem sempre estão já dispostos como produtos dos saberes positivos — uma vez que são produtos mesmo da totalidade constituída — para podermos almejar a totalidade efetiva. O outro pressuposto desta visão ingênua é que a totalidade das partes só poderia ser de fato concluída, como diz Kosik, se tivéssemos de posse de *todas* as partes. E Pode-se até argumentar que embora isso pareça impossível, tal limite é contornável com o princípio da generalização, muito empregada na atividade científica, mas já aí não seria matéria tanto dos métodos empíricos, e sim dos racionais.

Desde a crítica baconiana ao sistema aristotélico e toda a escolástica, não é mais pertinente e factível sustentar sua visão física ou defender a realidade de essências — Ao menos no sentido metafísico deste conceito. E isso porque desde Bacon, Newton e Galileu pudemos

compreender que este “mundo das essências” era uma criação que expressava a debilidade do pensamento ainda incipiente, tanto quanto Kant manifestou ser a metafísica uma atividade inócua e infrutífera, por seu objeto estar além de nossos juízos (KANT, 2001). As qualidades e também os eventos poderiam ser compreendidos e sua causalidade apreendida mesmo através de experimentos sistemáticos que indicavam a quantificação do mundo capaz de compreender constantes físicas e propriedades da matéria que distam e muito de causas teleológicas de Aristóteles. Para este pensador, uma pedra atirada para cima voltava para a terra porque este era o centro do universo e o destino e local natural das coisas “pesadas”, como terra e água, enquanto o céu era o destino das coisas leves, como ar e fogo. A força gravitacional como propriedade de toda matéria, embora possa ter sido compreendida de modo especulativo, foi verificada e posteriormente mensurada matematicamente até se calcular sua constante. Os eventos medidos podem variar, mas a constante universal foi extraída a partir deles e são, de certa forma, universais naquele mesmo sentido. Aristóteles avançou muito quando sugeriu quatro causas para a existência, embora hoje saibamos haver uma complexidade causal e um número maior de constantes físicas que Aristóteles não poderia sequer sonhar em sua época.

Mas tomado o significado de essência como estrutura causal de fenômenos e eventos, podemos então entender que por detrás dos fenômenos existe essa teia de determinações e por isso cabe ao pensamento científico e filosófico perscrutar sobre estas causas e determinações. Como universo autopoietico, não podemos sonhar com a redutibilidade a uma única causa ou uma única estrutura substancial. Ao contrário, nesses processos que são em essência dialéticos, o que é produto se torna causa que incide sobre si mesmo. O chamado *Big Bang* pode ter dado origem primeiramente aos átomos de hidrogênio e, posteriormente, a outros gases, mas não é verdade que o hidrogênio seja a quintessência de tudo e é graças às estrelas que temos a origem de outros elementos no universo, tendo aí outras variáveis causais, como pressão e temperatura resultando em fusão atômica. Poderemos reduzir tudo a esta grande explosão sem perder a complexidade das estruturas causais formadas durante todo o processo? A

resposta é não. E mesmo neste caso, ainda que consideremos um conjunto limitado de causas ou “essências”, é pertinente postular que podemos conhecer a realidade em níveis cada vez mais profundos, ainda que este processo de aquisição não seja linear e ausente de alguns retrocessos. E é possível também pensar ser factível que uma área do conhecimento possa se dedicar com maior grau de aproximação da reunião destas “essências” enquanto outras mais especializadas se aprofundam ao invés de se estender. O pensamento filosófico em menor ou maior medida sempre se propôs a isso. É o que vemos nos pré-socráticos e vemos em Platão.

O conceito platônico de filosofia é propriamente totalizante, isso porque a filosofia se esforça por alcançar um conhecimento da totalidade do âmbito da realidade (*Rep.* 511b-d. 534c; *Parm.* 136e) e porque todas as coisas são aparentadas umas com as outras (*Men.* 81c-d; *Symp.* 202e). Por isso, torna-se difícil haurir separadamente da concepção platônica de filosofia disciplinas filosóficas parciais como lógica, física, ética (ERLER, 2013, p. 97).

E conclusão similar também teve Aristóteles ao expor sua concepção de filósofo nestas duas passagens de sua obra *Metafísica*:

É óbvio que a investigação desses axiomas também cabe a uma única ciência, nomeadamente a ciência do filósofo, já que se aplicam a todas as coisas existentes, e não a uma classe particular separada e distinta das outras (ARISTÓTELES, 2016, p. 110).

Ou então:

Assim, fica claro que diz respeito a uma ciência fornecer uma explicação tanto desses conceitos quanto da substância (sendo esta uma das questões suscitadas nas *dificuldades*), e cabe ao filósofo ser capaz de investigar todos os assuntos (ARISTÓTELES, 2016, p. 108).

Sobre o conceito de filosofia enquanto uma ciência do universal, Hegel, para quem a ideia absoluta é a expressão máxima da universalidade enquanto conceito, vai além e parece atribuir mesmo à natureza do pensamento e do próprio ser humano esta tendência inevitável de ascendência ao *universal* e à unidade do *todo*. Há aqui uma concepção alternativa e menos patológica, mas próxima a de Freud sobre esta tendência. O pensamento humano, por ser pensamento lógico, teria a faculdade de transcender as formas sensíveis do imediato e reconstituí-los na forma de gêneros e de universais. O pensar por conjunção é uma inerência humana e já se revela na própria ideia de “eu”, expressão máxima deste universal cujo conteúdo pode abranger o conjunto de intuições, representações e conceitos. Nesta concepção, vemos que

O homem é pensante e é [um] universal; porém só é pensante enquanto o universal é *para* ele. O animal também é *em si* [um] universal, mas o universal não é, enquanto tal, *para* ele, mas [para ele] é o singular, somente e sempre. O animal vê algo singular; por exemplo, seu alimento, um homem etc. No entanto, tudo isso para ele é apenas algo singular. Igualmente a impressão sensível sempre só lida com o singular (*esta* dor *este* sabor gostoso etc.). A natureza não traz por si o “*nous*” à consciência; só o homem se duplica de modo a ser o universal *para* o universal (HEGEL, 2005, p. 79).

Portanto, não é sem propósito que tal faculdade para este pensador nos leve à ciência do universal (*filosofia*). E embora ao longo da história da filosofia Hegel também reconheça que o pensamento se lançou ao objetivo de conhecer a própria capacidade de conhecimento, ou seja, inquirir sobre a sua real potência de conhecer, fundando assim a filosofia do conhecimento na qual o sujeito se debruçou sobre si mesmo, ela resguardou esse legado de ir além do conhecimento imediato e do conhecimento empírico ou particular. Aliás, segundo ele mesmo, o próprio processo de constituição das ciências particulares nos leva ao conhecimento do universal e prepara o terreno de atuação da filosofia, como já dissemos anteriormente.

As ciências empíricas, de um lado, não ficam no perceber das *singularidades* do fenômeno; mas, pensando, elas elaboram o material para a filosofia, enquanto descobrem as determinações universais, os gêneros e as leis; preparam assim aquele primeiro conteúdo do particular para que possa ser acolhido pela filosofia. Incluem com isso, de outra parte, para o pensar a premência de progredir, ele mesmo, até a essas determinações concretas (HEGEL, 2005, p. 53)

Que esta tarefa de reunião do conhecimento particular seja executado com maior acurácia por equipes multidisciplinares ou por profissionais mais generalistas com capacidades interdisciplinares ou transdisciplinares não muda o fato de que é mister a tarefa de preparação de pessoas neste sentido mesmo filosófico que vá além da formação de peritos na história da filosofia e se dediquem à apropriação das ciências particulares para pensarem a reunião deste saber. Pois desse modo os filósofos estiveram certos mesmo quando cometiam os mais grosseiros e pueris erros.

A busca do permanente e comum está associada a uma segunda convicção fundamental: **que todo o universo se reduz, em última análise, a um ou poucos elementos**. Esta convicção constitui outros dos pilares sobre os quais assenta a investigação racional acerca do Universo. Sem esta convicção, a ciência é igualmente impossível.

É esta perspectiva que permite compreender a originalidade e a transcendência histórica da interrogação dos filósofos gregos acerca da **arché** ou **princípio** último real. Com efeito, a partir desta perspectiva é possível compreender que a própria interrogação da **arché** ou **princípio** é muito mais importante do que as variadas respostas que os filósofos gregos foram sucessivamente tentando (NAVARRO CORDÓN e MARTÍNEZ, 2016, p. 31 – grifo do autor).

Todavia, sabemos que isso contraria a lógica da formação numa sociedade cujo princípio de sociabilidade está calcado na lógica de mercado e nos interesses mais imediatos para a reprodução de capital. Muitas das grandes descobertas são feitas, como não poderia ser diferente, a partir de divisões e especializações da atividade científica. O quão perniciososa é esta divisão para a fragmentação de uma “visão de mundo” é de fato uma questão relevante. E saber se há uma superação factível para isso é também uma questão aberta de nosso tempo. A discussão interdisciplinar bem sabe tudo isso e, quando não é movida cegamente e marcada por ingenuidades, sabe o quão distante a superação parece estar de nós no momento, podendo apenas contornar parcialmente o problema com suas “equipes” e com a reunião de “olhares”¹⁵. O que em si já é um monumental problema metodológico.

Do mesmo modo, sabemos que as divisões de saberes, se o são patologias como quer Japiassu¹⁶, também estreitam vínculos com a grande divisão social do trabalho, opondo trabalho intelectual e manual. Querer alterar a primeira divisão sem alterar esta segunda nos parece reintroduzir pela porta da frente o que se pretendeu dispensar pela porta dos fundos. Há inegáveis óbices metodológicos e sociais para isso. E isso incide inexoravelmente sobre nossa capacidade de pensar o todo.

O trabalho se dividiu em milhares de operações independentes e cada operação tem seu *próprio* operador, seu próprio órgão executivo, tanto na produção como nas correspondentes operações burocráticas. O manipulador não tem diante dos olhos a obra inteira, mas apenas uma parte da obra, abstratamente removida do todo, parte que não permite a visão da obra no seu conjunto. O todo se manifesta ao manipulador como algo *já feito*; a gênese para ele existe apenas nos particulares, que por si mesmos são irracionais (KOSIK, 2011, p. 74).

¹⁵ Cf. (JANTSCH e BIANCHETTI, 2011).

¹⁶ Cf. (JAPIASSU, 1976).

Como superar a fragmentação gnosiológica sem superar aquele reino material que aí se espelha e que tem como fundamento a praxis fragmentária do cotidiano? Querer superar a divisão parcelar da ciência sem superar a divisão social do trabalho e ao estranhamento que esta enseja nos parece paradoxal e comprometida. O avanço da ciência é dependente do avanço das relações sociais tanto quanto das forças produtivas. A história da ciência nos atesta isso. O salto científico dos grandes impérios, do florescimento dos reinos italianos culminando no renascimento ou mesmo revoluções astronômicas pela invenção do telescópio por Galileu são alguns dos inúmeros exemplos. Devemos ainda lembrar que superações de disciplinas por fusões, diálogos ou mesmo por objetos que transpassem a elas, não dependem unicamente da vontade ou de uma nova postura epistemológica, mas em alguns casos dependem também destas mudanças nas relações sociais como um todo bem como na descoberta e adoção de novas tecnologias e forças produtivas ou investigativas.

A relação entre a estrutura social e as formas de consciência é seminalmente importante. Isso porque a estrutura social efetivamente dada constitui o quadro e o horizonte gerais nos quais os pensadores particulares, em todos os campos do estudo social e filosófico, estão situados e em relação aos quais têm de definir sua concepção do mundo. Conforme mencionado, os parâmetros metodológicos e ideológicos das épocas históricas particulares, incluindo a era do capital, são firmemente circunscritos pelos limites estruturais últimos de sua força social dominante, em conformidade com o tipo prevalente de atividade produtiva e a correspondente modalidade de distribuição (MÉSZÁROS, 2009, p. 17).

A visão de totalidade inerente ao ser humano e manifesta já nas formas de vida primitivas é testemunho de uma capacidade intuitiva seja ligada a uma suposta natureza e estrutura cognitiva ou seja derivada de uma praxis omnilateral que nos instava constantemente e gritava pela integralidade da vida. Era a visão de sistema na sua forma primitiva derivada desta atividade sócio-orgânica entre a vida humana e a natureza. Então,

como resgatar esta visão nos níveis mais elevados exigidos pela cientificidade moderna sem resgatar sua estrutura fundante? Ainda em Kosik, vemos que

Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado. A consciência humana deve ser, pois, considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo, na forma do conhecimento explícito, justificado, racional e teórico, como também no seu aspecto antepredicativo, totalmente intuitivo (KOSIK, 2011, p. 31).

E é por isso que podemos dizer que esta condição psicológica aliada àquela outra vista em Freud, se de fato existem e operam, e a praxis interativa e integral, nos conduzem de forma inexorável a uma visão de totalidade. E ainda que espontaneamente não resulte numa visão científica e sustentada, mas antes, nas formas do animismo ou na intuição simplificadora do indivíduo comum na praxis utilitária do cotidiano, essa propensão devidamente dotada de instrumentos intelectuais e cultivada pode nos servir aos objetivos originais do que podemos chamar de grande filosofia. Esta mesma condição quando associada a uma educação filosófica dialética nos fornece o entendimento da totalidade enquanto categoria lógica e não apenas como objetivo do processo de conhecimento. A totalidade aqui é o *meio* e não o *fim*. E o filósofo aquele que antes de qualquer modismo recente já reconhecia que conhecer a realidade é conhecer em sua totalidade e universalidade para além das formas transitórias.

Conclusão

Tentamos demonstrar neste artigo como uma visão totalizante de mundo nos acompanha desde tempos primitivos e que esta mesma tendência está ligada também à origem da filosofia. A busca de uma visão total e integradora que se vê nos debates das correntes interdisciplinares portanto

não é nem exclusiva e nem atual. A melhor tradição da filosofia nunca se afastou deste seu compromisso e hoje tem um grande papel de voltar para sua origem e buscar a reunião dos conteúdos das ciências particulares. Ainda que para tal objetivo precise realizar uma crítica não apenas de sua formação acadêmica, restritiva a tal compromisso, mas também uma crítica das próprias condições de existência e da reprodução social, fundadas que são na divisão do trabalho e na redução dos indivíduos e das suas atividades a meros suportes da lógica do capital.

A filosofia tal como tradicionalmente se colocou, a saber, como ciência do universal, não necessariamente se confunde com a proposta interdisciplinar quando esta se propõe a uma derrubada das fronteiras e ao fim das especialidades. E não o faz porque a filosofia assim entendida não é a dissolução das ciências particulares, mas tem nestas sua condição de existência e ancoragem materialista e objetiva. Não aparece, pois, como negação da ciência, mas como ampliação dos limites dentro dos marcos científicos racionais, ainda que a colisão de métodos seja algo inerente a este processo. Seria então algo tão paradoxal quanto o que alguns grupos interdisciplinares hoje manifestam: fazer do generalista uma nova especialidade.

Por fim, há ainda um paralelo inusitado entre uma narrativa mítica e esse projeto interdisciplinar. Conta-se no mito heliopolitano do antigo Egito que a disputa entre os irmãos Seth e Osíris levou ao assassinato do segundo. Graças a um estratagema, Seth conseguiu aprisionar Osíris que foi jogado ao Nilo e levado por suas águas. Como foi trazido de volta por sua irmã Isis e escondido, Seth novamente o descobre e o esquarteja, espalhando seus pedaços por todo o reino. E novamente suas partes, à exceção de uma, foram reunidas por Ísis que as juntou e ressuscitou seu irmão. A partir disso Osíris reinou na vida *post-mortem* e ambos copularam e tiveram um filho, Hórus, que jurou vingança ao pai e lutou contra Seth. Ferido em batalha, perde um olho que ficou conhecido como o olho de Hórus ou olho que tudo vê, uma verdadeira antecipação do panóptico foucaultiano. Percorre as terras do Egito voando como um falcão e é considerado o sol que ilumina a tudo.

Lembramos essa passagem porque por vezes a discussão interdisciplinar ganha ares míticos da luta do bem contra o mal, quando não é tida como a estrutura narrativa de uma teodiceia. Por vezes, podemos ver a transposição de uma missão mística no anseio do movimento acadêmico interdisciplinar, que luta contra a fragmentação do saber pela busca de uma recomposição redentora e a reconstrução de uma ciência ampla, não mais míope ou fragmentária, fundando uma nova visão de mundo (em geral, científica, pensa-se), portadora de uma nova luz (um novo sol como Hórus)? Tais paixões ou apelos irracionais se misturam em alguns postulados e autores de modo a eivar a discussão que é não só atual como pertinente. Porém, é preciso separar estas questões e se livrar das propensões de refundação de uma *Weltanschauung* mística e mistificadora. A origem da filosofia também é marcada por esta mesma tendência, mas como no mito, talvez ela cumpra este papel — deixando de lado a mística — uma vez que nunca o abandonou, de recolher as descobertas particulares e constituí-las em novas sínteses (tal como o fez Ísis) e, com ela, uma nova consciência. Mas esta tarefa, lembramos, não se restringe a uma tarefa puramente gnosiológica, mas igualmente ontológica.

Referências

- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Edson Bini. 2ª. ed. São Paulo: Edipro, 2016.
- CARVALHO, E. D. A. (org.). *Godelier, Coleção grandes cientistas sociais*. Tradução de Evaldo Sintoni et al. São Paulo: Ática, 1981.
- ERLER, M. *Platão*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 1ª. ed. São Paulo; Brasília: Annablume Clássica; Editora Universidade de Brasília, 2013.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 18, 2010.
- FREUD, S. *Totem e Tabu*. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

- GRAULICH, M.; OLIVIER, G. Deidades insaciáveis? La comida de los dioses en el México Antiguo. *Estudios de cultura Náhuatl*, nº 35, Ciudad de México, 2004. 121-155.
- GRAVES, R. *Os mitos gregos*. Tradução de Fernando Klabin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. I, 2018.
- HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*. Tradução de Paulo Meneses. 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 5ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva SA, 1998.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MÉSZÁROS, Istvan. *Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MONDOLFO, R. *O pensamento antigo: história da filosofia greco-romana*. Tradução de Lycurgo Gomes da Motta. 3ª. ed. São Paulo: Mestre Jou, v. I, 1971.
- MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- NATORP, P. *Teoria das ideias de Platão: uma introdução ao idealismo*. Tradução de Saulo Krieger Euclides Calloni. 1ª. ed. São Paulo: Paulus, v. I, 2012.
- NAVARRO CORDÓN, J. M.; MARTÍNEZ, T. C. *História da filosofia: dos pré-socráticos à filosofia contemporânea*. Tradução de Alberto Gomes. Lisboa: EDIÇÕES 70, 2016.
- NOBREGA, F. P. *Compreender Hegel*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- REALE, G. *Introdução a Aristóteles*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Paulus, v. I, 2014.

SHAFER, B. E. (.). *As religiões no Egito antigo: deuses, mitos e rituais domésticos*. Tradução de Luis S. Krausz. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.
STIRN, F. *Compreender Aristóteles*. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Data de registro: 21/03/2021

Data de aceite: 19/01/2022



Gênese e processo histórico do complexo da arte no cotidiano do ser social na Estética de Lukács¹

*Adéle Cristina Braga Araujo**

*Josefa Jackline Rabelo***

Resumo: Esse artigo tem como objetivo apresentar o entendimento onto-histórico sobre o trabalho e a origem tardia do complexo da arte no cotidiano dos seres sociais. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica e fundamenta-se, especialmente, na obra “*Estética: la peculiaridad de lo estético*”, de Georg Lukács. É pela via do trabalho que a significação de utilidade se transpõe a uma dimensão estética. O complexo da arte se estrutura a partir do tempo livre (ócio), do desenvolvimento da técnica e, ademais, pela experiência do agradável e pela consciência do estético. Considera-se, com efeito, que muito mais do que se acercar dos fatos históricos a respeito da arte, é imprescindível reconhecê-los ontologicamente, compreendendo as necessidades assentes ao cotidiano dos indivíduos enquanto partícipes do gênero humano.

Palavras-chave: Origem da Arte; Trabalho; Formação Estética

¹ Este artigo é resultado dos estudos sistematizados em tese intitulada “Gênese e função social da arte e os desdobramentos no processo formativo-educativo: uma análise fundamentada na estética lukacsiana”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará em 2020.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da subárea Fundamentos da Educação, Política e Gestão Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus de Horizonte (IFCE). E-mail: adele.araujo@ifce.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4698247619300122>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0386-4053>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC), lecionando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: jacklinerabelo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231954289757480>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4933-631X>.

Genesis and historical process of art complex in the quotidian of social being at Lukács's Aesthetics

Abstract: This article aims to present the onto-historic understanding about labor and the late origin of the art complex at the social beings' quotidian. It is a theoretical-bibliographic research which is based, specially, at the work "*Estética: la peculiaridad de lo estético*", written by Georg Lukács. It is through labor that the significance of utility is transposed to an aesthetical dimension. The art complex develops itself from the free time (idleness), from the developing of technics and, also, from the experience of agreeable and from the consciousness of the aesthetic. It is considered, undeniably, that much more than approaching by the historical facts about art, it is essential to ontologically recognize them, understanding the needs which are part of the individual's quotidian as partakers of the human gender.

Keywords: Origin Of Art; Labor; Aesthetics Formation

Génesis y proceso histórico del complejo del arte en el cotidiano del ser social en la Estética de Lukács

Resumen: Este artículo pretende presentar la comprensión ontohistórica sobre el trabajo y el origen tardío del complejo del arte en la vida cotidiana de los seres sociales. Una investigación teórica y bibliográfica que se basa, especialmente, en la obra "*Estética: la peculiaridad de lo estético*", de Georg Lukács. Es a través del trabajo que el significado de la utilidad se traslada a una dimensión estética. El complejo del arte se estructura desde el tiempo libre (ocio), desde el desarrollo de la técnica y, además, por la experiencia de lo agradable y por la conciencia de lo estético. Se considera, de hecho, que mucho más que acercarse a los hechos históricos del arte, es imprescindible reconocerlos ontológicamente, entendiendo las necesidades basadas en la vida cotidiana de los individuos como partícipes del género humano.

Palabras clave: Origen del Arte; Trabajo; Formación Estética

Introdução

O surgimento do complexo universal da arte é tardio e paulatino com relação ao trabalho, tendo em vista que o estético nos faz presumir que exista certa elevação técnica, além da ocupação do agradável no plano de criação.

O complexo da arte, no sentido ontológico, é uma maneira do ser social compreender a própria vida na natureza e na sociedade. Nos termos de Lukács (1969, p. 29), é, também, encargo da arte “uma continuidade do comportamento do homem em relação à sociedade e à natureza.” A arte é um fenômeno social. Seu objeto é, portanto, um fundamento da existência social do gênero humano.

Este artigo apresenta uma sistematização sobre a gênese da arte e seu processo tardio de intervenção no mundo social, fundamentando-nos, sobretudo, no legado marxiano-lukacsiano. Para tanto, discutimos primeiramente sobre o trabalho, uma vez que este é o complexo central para o desenvolvimento do gênero humano constituído socialmente. Em seguida, expomos o debate sobre a arte e o seu desprendimento do solo cotidiano, procurando apresentar considerações sobre o mundo próprio da arte e o processo de autoconsciência humana.

O trabalho como mote inicial

No livro “O capital”, Marx (1983, p. 149) interpela a categoria trabalho como fundante no mundo dos homens, uma vez que “[...] o trabalho é um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.” Dessa maneira, “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida.” (p. 149). De tal modo, além de modificar a natureza em-si, o ser social transforma a sua própria natureza.

O trabalho é uma atividade propriamente humana, vai orientar o ser social, mediante o reflexo da realidade objetiva, nas mudanças qualitativas da vida cotidiana. Ancorado em Marx, Lukács (1974) define três momentos essenciais acerca do trabalho:

Agora o único importante é notar que Marx, em breves sugestões, distingue três períodos essenciais. O primeiro se caracteriza “pelas primeiras formas de trabalho, animais e instintivas”, como estágio prévio ao desenvolvimento que foi superado quando alcança o nível, ainda muito pouco articulado, da simples circulação de mercadorias. O terceiro é a variedade da economia mercantil desenvolvida pelo capitalismo, variedade que mais adiante teremos que estudar com detalhes e na qual a impetuosa ciência aplicada ao trabalho produz transformações decisivas. Nessa fase deixa o trabalho de determinar-se primeiramente pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador. (Período do trabalho maquinista, crescente determinação do trabalho pelas ciências). Entre esses dois períodos têm lugar o desenvolvimento do trabalho a um nível menos complicado que o terceiro e profundamente vinculado às capacidades pessoais dos homens (período do artesanato, da proximidade entre a arte e a obra dos artesãos), nível que é pressuposto do terceiro período. (LUKÁCS, 1974, p. 40).

Os três momentos supracitados têm como característica comum que o trabalho é especificamente humano, uma vez que carrega a marca do princípio teleológico, ou seja, nos três momentos, o ser social, ao transformar a natureza, planeja antecipadamente aquilo que irá desenvolver.

Entendemos que na vida cotidiana primitiva do ser social, este é obrigado a intervir naquela, sob a forma do trabalho, de acordo com as necessidades imediatas postas historicamente. Nesse processo, segundo Lukács (1974, p. 88): “a generalização já está presente, sob a forma de necessidade ainda inconsciente; ‘apenas’ falta que se converta de mero em-si em um para-nós reconhecido.” Portanto, no ato do trabalho há uma relação dialética da individualidade e a sua generalização, considerando as

objetivações humanas. Todo e qualquer resultado do trabalho dos indivíduos terá seu imo cravado nas necessidades objetivas histórico-sociais e, desse modo, será parte da generalidade dos seres sociais.

A generalidade humana – ou seja, aquilo que se estabelece como herança do gênero humano – torna-se cada vez mais engrandecida, como afirmam Guerra e Jimenez (2016, p. 45), uma vez que “[...] o gênero humano enquanto categoria que expressa o resultado da história social-humana é portador tendencialmente de uma essência humana cada vez mais rica.” Contudo, aqui cabe uma advertência, sobre não existir uma relação de identidade entre sociabilidade e generalidade, como nos alertam as autoras:

[...] a estrutura social de uma sociedade dada em uma época dada não necessariamente encarna por completo a generidade humana posta historicamente. Assim, pois, decorre da relação indivíduo-gênero que o indivíduo enquanto exemplar singular da individualidade humana se aproprie mais ou menos do gênero humano aí cristalizado e se exteriorize enquanto ser genérico em diferentes níveis e mesclas, uma individualidade singular, na relação com os resultados da história humana. (GUERRA; JIMENEZ, 2016, p. 45).

Lukács (1972) relata que a arqueologia pode conhecer a forma social, a partir do resultado de determinado objeto, fenômeno do trabalho. Diante desse objeto, é possível reconhecer o trabalho individual e o que este pode proporcionar para a riqueza do gênero humano. De acordo com o filósofo húngaro:

[...] a arqueologia pode decifrar nos produtos do trabalho de culturas desaparecidas, os conteúdos destas, suas formas, sua natureza, sua estrutura, etc. Pois estes produtos mostram de forma objetivada o que foi decisivo das necessidades sociais objetivamente presentes e o modo de sua satisfação em cada caso. Sua mudança é a melhor bússola para descobrir os caminhos ascendentes ou descendentes, os períodos de estagnação etc. dessas culturas. (LUKÁCS, 1972, p. 249-250).

Nesse ponto, retomamos Marx (1983) como fundamentação basilar do filósofo húngaro, no que toca ao uso e à criação dos meios de trabalho, isto é, aquilo que o indivíduo coloca entre si e o objeto de trabalho e que serve como guia de sua atividade no desenvolvimento do objeto. Marx atenta para a importância da arqueologia, concentrada na análise dos vestígios dos meios de trabalho, para compreensão do que se viveu em um passado remoto.

A mesma importância que a estrutura de ossos fósseis tem para o conhecimento da organização de espécie de animais desaparecidas, os restos dos meios de trabalho têm para a apreciação de formações socioeconômicas desaparecidas. Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas. (MARX, 1983, p. 151).

O complexo do trabalho, portanto, oferece elementos para investigar a realidade objetiva como ela é em-si, inclusive a pesquisa sobre o entendimento da gênese humana. Vale destacar que o arqueólogo Gordon Childe considera que um dos fundamentais desígnios da arqueologia pré-histórica é a resolução das tradições sociais manifestadas nas diferenças presentes entre os objetos do período constituído. Para o arqueólogo australiano, o advento do humano na Terra é apontado pelos instrumentos que o ser social criou, pois houve necessidade objetiva de suprir determinadas funções que a sua própria materialidade fisiológica não permitia desenvolver em dado momento de sua existência. “As primeiras ferramentas foram, presumivelmente, pedaços de madeira, osso ou pedra, levemente aguçados ou acomodados à mão pela quebra ou lascagem.” (CHILDE, 1978, p. 61).

Nesse sentido, Lukács (1974, p. 46-47) assevera que no momento inicial “o homem primitivo não produz ainda ferramentas, se limita a tomar pedras de determinadas formas para utilizá-las segundo suas necessidades”; posteriormente, depois de algumas ocorrências, “tendo praticado certas observações sobre as pedras que por sua dureza, sua forma etc., são adequadas para determinadas operações”, ele começa a escolher a pedra

adequada para uma situação específica. De tal modo, passamos a entender que “o homem é mais ou menos consciente de que tem que atuar em um mundo externo que existe independentemente dele.” (LUKÁCS, 1974, p. 47).

É muito provável que os primeiros instrumentos ou ferramentas serviram às diversas situações nas quais os humanos estavam envolvidos. Somente mais tarde, os seres sociais foram capazes de guiar cada instrumento, cada ferramenta a uma função mais específica. Portanto:

O homem primitivo teve de aprender gradualmente, pela experiência, quais as pedras mais adequadas à manufatura de ferramentas, e como lascá-las corretamente. Até a pederneira – o melhor material natural – é muito dura para ser manipulada com êxito, como o leitor mesmo poderá constatar, facilmente, batendo uma pedra contra outra e procurando produzir uma “lasca”. No curso da confecção de ferramentas, as comunidades mais antigas tiveram de construir uma tradição científica, notando e transmitindo quais eram as melhores pedras, onde podiam ser encontradas e como deveriam ser tratadas. (CHILDE, 1978, p. 62).

Em síntese, o humano, por intermédio do trabalho, tem como objetivo tentar compreender e dominar o novo. Nesse sentido, as leis da natureza que perpassam o cotidiano do humano primitivo são em-si. A consciência humana, nesse momento inicial, conforme Lukács (1974, p. 46), “trata espontaneamente tudo isso como entidades que existem e funcionam independentemente dela”, como por exemplo, o perigo que intimida a vida do ser social primitivo e este age de modo espontâneo ao passar por alguma situação que o ameaça. Entretanto, esse ser social está imerso em um cotidiano com indefinidos fatos e tal situação remete “Somente no e com o trabalho, o meramente conhecido se converte em conscientemente reconhecido” (LUKÁCS, 1967a, p. 19), uma vez que o que não se conhece passa a ser modificado e se torna consciente.

Portanto, os seres sociais, no processo de desenvolvimento do trabalho, atuam e reagem, nos estágios primitivos, com finalidades

imediatas e urgentes da vida cotidiana, gerando uma produção material e espiritual, acumulando o conhecimento que vai se constituindo na historicidade do gênero humano. Para Lukács (1974, p. 63), “as ações imediatas dos homens alteram consideravelmente esse complexo instrumental de modo que o que nele estava antes implícito se faz explícito e as ações vão mais além do diretamente desejado.”

Outros complexos da vida social, tendo sua base no trabalho, são requeridos e desenvolvidos, como a linguagem, a ciência, a educação, a arte, entre outros, em relação recíproca entre os indivíduos. Nesse conteúdo, passaremos a ter um aumento das mediações no desenvolvimento humano. “A liberdade de ação – sem dúvida relativa – ou, melhor, a eleição razoável entre diversas possibilidades, significa um domínio cada vez mais rico de mediações objetivamente dadas.” (LUKÁCS, 1974, p. 90).

Na próxima seção discutiremos sobre o mundo criado para a arte pelo ser social, procurando especificar quais os elementos que Georg Lukács empreende no campo da gênese e do processo histórico da arte, quais sejam: tempo livre (ócio), técnica, processo do agradável e consciência do estético.

A criação de um mundo próprio: o complexo da arte e o ser social

Lukács (1967a, 1967b, 1972, 1974) refere-se, continuamente em sua sistematização sobre a estética, à dificuldade de sabermos a origem da arte, assinalando como é difícil delinear, com precisão, a divisão entre formação pré-artística e a arte. Para Lukács (1974, p. 265): “Vale a pena repetir cada vez que vem ao relato: não sabemos praticamente nada da origem histórica real da arte”, posto que haja a ausência de material histórico e, embora existam brechas no que se refere aos nossos conhecimentos acerca das origens, o autor húngaro se utilizará do lineamento marxiano para autenticar sua própria teoria com a máxima: “a anatomia do homem fornece a chave para a do macaco; o que significa que aqui também vamos procurar a gênese a partir de desenvolvimentos posteriores e procedendo para trás.” (LUKÁCS, 1974, p. 334).

Assim como Marx, que partiu da análise da forma de sociabilidade capitalista para reconstituir o processo de origem e desenvolvimento dos sistemas sociais antecedentes, o filósofo húngaro teve o anseio de evidenciar que a origem da atividade estética do ser social foi antecedida, em seu germe, por um movimento que foi se transformando, no qual foi razoável examinar os elementos contínuos da atividade estética desde o salto ontológico até as configurações maturadas de seu tempo.

Compreendemos que o surgimento da arte só foi possível por intermédio de muitas mediações, devido a dois fatores principais: o tempo livre para a criação e o desenvolvimento da técnica, ambos constituídos a partir do trabalho. Todavia, além desses dois termos, ainda seria necessária a relação entre o útil e o agradável, bem como a consciência da atividade estética. Consideraremos cada um desses elementos, entendendo ser necessário compreendê-los numa totalidade e não de modo isolado.

Iniciamos pela possibilidade do ócio, ocasionada pelo trabalho. De acordo com Marx:

O tempo livre, que é tanto tempo de ócio quanto tempo para atividades mais elevadas, naturalmente transformou o seu possuidor em outro sujeito, e é inclusive como este outro sujeito que ele então ingressa no processo de produção imediato. Esse processo é disciplina, no que se refere ao ser humano em formação, e ao mesmo tempo experiência prática, ciência experimental e ciência materialmente criativa e que se objetiva, no que se refere ao ser humano já formado, em cujo cérebro existe o saber acumulado da sociedade. (MARX, 2011, p. 594).

O tempo livre que se configura, nos escritos de Marx, como “tempo de ócio” e “tempo para atividades mais elevadas”, modificou esse novo sujeito a partir da transformação gradual e progressiva proporcionada pelo trabalho. Lukács (1967b, p. 286) assevera que “graças ao ócio possibilitado pela evolução do trabalho, o homem pode, sem dúvida, se elevar cada vez a um nível superior de desenvolvimento de suas capacidades.”

Isto posto, o tempo livre foi possibilitado à humanidade quando houve um aumento das capacidades humanas e da própria produção dos

objetos. Assim, expandiram-se o ócio e as atividades mais elevadas, “e no curso desse processo as conquistas do intensificado intercâmbio com a natureza fecundaram progressivamente todas as relações do homem com ela.” (LUKÁCS, 1967b, p. 314). Todo esse avanço não foi automático, sendo acidentado e ocorrendo de modo distinto nos indivíduos e nas sociedades, especialmente quando a sociedade ganhou um caráter classista. O tempo livre para o ócio e para as atividades mais elevadas “se manifestam exclusiva ou quase exclusivamente nas classes dominantes, enquanto entre os explorados não se produz durante séculos ou talvez milênios nenhuma alteração de tais relações com a natureza.” (LUKÁCS, 1967b, p. 315).

Em síntese, compreendemos que a classe explorada, diante da situação de não poder desfrutar integralmente do tempo livre para desenvolver atividades mais elevadas e se apropriarem do ócio para criar, fica obstaculizada de desenvolver potencialmente os sentidos humanos nas artes e se apropriar do conjunto de fruição artística, criado pelo próprio gênero humano, já que o processo de trabalho, no modo de produção capitalista, se dá de modo alienado.

Por outro lado, ao nos remetermos aos tempos atuais, é plausível considerar que com o alargamento das forças produtivas, através da técnica e da tecnologia, por intermédio do trabalho, foi permitido um grande avanço que poderia proporcionar ao conjunto dos seres sociais o tempo livre para realizar atividades concernentes ao campo da estética, com maiores possibilidades de fruição para desenvolver os sentidos humanos. Contudo, diante de uma sociabilidade que tem como premissa principal o lucro, o tempo livre para atividades que desenvolvam a criação e a fruição estética não é permitido para maioria das pessoas.

Diante das breves considerações até aqui apresentadas, sobre o tempo livre, entendemos o quão difícil é, à classe trabalhadora, conseguir desenvolver suas potencialidades tanto para a criação quanto para fruição estética, sobretudo no momento atual. Na sociabilidade capitalista, apesar do avanço da técnica, evidenciamos obstáculos à classe trabalhadora para que esta se aproprie do tempo livre, sendo explorada continuamente ao longo da história da luta de classes.

Conforme expusemos na seção anterior, na Idade da Pedra, ou seja, no período histórico em que os humanos desenvolveram instrumentos/ferramentas a partir da pedra, o ser social procurava e separava aquela que fosse adequada para certo uso em alguma atividade. Aqui podemos relacionar com o primeiro momento do trabalho, no qual Marx estabelece que esse desenvolvimento é pouco articulado, atrelado essencialmente às propensões basilares dos indivíduos. Lukács (1974) assevera ser impossível, no período supracitado, que se produzisse uma ação artística. Para tanto, seria indispensável que além da pedra ser talhada ou polida, transformada em ferramenta pela mão humana, houvesse uma intenção estética. O autor considera essa atividade como apenas “uma boa adaptação técnico-artesã à finalidade prática imediata do trabalho.” (LUKÁCS, 1974, p. 219).

Embora na Idade da Pedra o ser social tivesse pouco discernimento para o desenvolvimento da técnica, ele era capaz de escolher e conservar pedras apropriadas a determinadas atividades. Entretanto, nesse período ainda era impraticável uma experiência de atividade artística, uma vez que:

[...] é preciso alguma capacidade de abstração, de generalização das experiências de trabalho, de superar as impressões subjetivas, pouco ordenadas, para poder apreciar claramente a conexão entre a forma de uma pedra e sua adequação a determinadas ações. (LUKÁCS, 1974, p. 219).

Apesar do desenvolvimento da técnica, a modificação da pedra em ferramenta pela mão humana, “isso não é suficiente: pois a técnica utilizada talvez não permita nem mesmo a recepção inconsciente de motivos artísticos, mas apenas em um nível relativamente alto.” (LUKÁCS, 1974, p. 219). Seria necessária a relação entre o útil e o agradável e, ademais, a consciência da atividade estética.

Destacamos primeiro a autonomia da arte pelo processo do agradável. O filósofo húngaro considera que o agradável é um dos alicerces fundamentais do estético, inclusive, nas palavras do autor: “Não é exagero dizer que, se a natureza dos homens não fora como é, tal que o agradável

desempenha um papel importante e até essencial – vital e socialmente – em sua vida, talvez pudesse nunca ter nascido a arte.” (LUKÁCS, 1967b, p. 242). O fato de apresentar uma reação positiva ou negativa diante do agradável vai imperar categoricamente na gênese do complexo da arte, pois além de transpor a variedade caótica das experiências postas na cotidianidade, influencia no desenvolvimento do complexo da arte, positivamente ou negativamente, como obra histórico-social.

Lukács assevera que não há um caminho que leve do útil ao agradável, pois, muitas vezes, é necessário suprimir do seu plano de objetivação momentos subjetivos, seguindo toda a atenção à objetividade de determinada situação. O útil se diferencia do agradável porque aquele se centra no plano mais próximo à objetividade e este, por seu turno, está adjacente à subjetividade. Para Lukács (1967b, p. 219):

[...] na medida em que o homem pode se afirmar a si mesmo nessa relação de objetos ou grupos de objetos com sua própria pessoa, direta ou indiretamente – falamos da emoção do agradável. Já em uma determinação tão abstrata torna-se visível a estreita conexão do agradável e o útil, embora, ao mesmo tempo, com as importantes determinações que os diferenciam um do outro. Também essa distinção se concebe com frequência de uma maneira rigidamente metafísica, mas mesmo quando um se esforça por explicitar as transições e os pontos nodais dialéticos segue subsistindo como fundamento relativamente justificado da distinção nitidamente factual o fato de que o útil é por sua essência uma categoria objetiva e o agradável uma categoria subjetiva.

A objetividade da utilidade se centraliza no que é majoritariamente desantropomórfico, uma vez que, por exemplo, a estrutura de uma morada precisa se manter em pé com todas as suas propriedades e legalidades. A subjetividade do agradável implica de modo individual no ser social, obviamente considerando a circunstância histórico-social em que estiver inserido, na qual suas escolhas se dão no campo antropomórfico. Geralmente o que pode ocorrer são interações que saem do caráter útil e

estabelecem uma experiência agradável naquelas objetivações que conseguiram êxito na vida cotidiana.

Vale ressaltar que o agradável permite um grau de satisfação muito extenso, que pode variar, por exemplo, no contentamento ocasionado pelo trabalho, estabelecido através do ritmo; pela ornamentação cometida nos instrumentos do trabalho; e pela própria agilidade no processo de desenvolvimento das objetivações humanas. O filósofo húngaro apresenta dois exemplos concretos do processo do agradável nas tendências evolutivas que os revelam:

No caso de tendências como a ornamentação de ferramentas ou outras relacionadas a elas, se manifesta uma clara tendência a influenciar na própria arte, ou, pelo menos, na missão social que determina seu nascimento e suas transformações; ou pense sobre nossas considerações sobre a gênese da arquitetura. (LUKÁCS, 1967b, p. 221).

Embora sejam exemplos distintos, fica claro que a ornamento trará o caráter agradável ao que tinha o valor útil inicialmente. Como já referido, o processo do agradável, ainda que em acordo com o período histórico-social, influencia na origem e no desenvolvimento das diferentes formas do complexo estético. É válido destacar que a utilidade não submerge quando o objeto artístico se estabelece na condição de agradável. Nas palavras de Lukács (1974, p. 338): “A utilidade não desaparece nunca totalmente da vivência evocadora, mas apenas se reduz a uma utilidade genérica e, com ela, em última instância, baseada nela.”

O desenvolvimento dos fatos estéticos objetivos é o que mais vale para o filósofo húngaro no momento inicial do complexo da arte. O que tenham pensado sobre os fatos que realizaram não é o mais importante, pois na prática artística, vale destacar, há divergências entre o fato e a consciência. Caso o objeto tenha sido realizado para determinado fim, que não o conscientemente estético, contudo, tenha se tornado uma produção artística, nesse sentido, recorreremos mais uma vez ao mote, recuperado de Marx, posto como epígrafe na obra “Estética”: “Não sabem, mas o fazem”, considerando que:

A estrutura categorial objetiva da obra de arte faz com que todo o movimento da consciência – até o transcendente tão natural e frequente na história do gênero humano – transforme-se outra vez em imanência ao obrigá-la a aparecer com o que é, como elemento da vida humana, da vida imanente, como sintoma de seu ser-assim de cada momento. (LUKÁCS, 1974, p. 28).

Nessa ocasião, ocorre o que o filósofo húngaro considera uma fase distinta da “consciência de si” do desenvolvimento humano. Aquilo que é avaliado como necessidade antropomórfica, todavia, atinge o estágio da imanência, não mais com o apelo ao transcendente, fixamos a dialética entre objetividade-subjetividade, própria do complexo da arte. O reflexo antropomorfizador estético, tanto no que se refere à realidade esteticamente refletida nas obras de arte, quanto em relação às novas aptidões cultivadas no ser social diante desse reflexo, concentra-se no desenvolvimento da autoconsciência. Desse modo, a gênese da estética é uma ação propriamente humana: “O princípio antropomorfizador não é aqui nenhuma deficiência, nenhuma falsa projeção em um mundo de objetos mágicos-fictícios, mas a descoberta de um novo mundo para o homem: o mundo do homem.” (LUKÁCS, 1974, p. 294).

A gênese do estético é endossada pelo processo de autoconsciência do ser social sobre a prática cotidiana. O construto do complexo da arte se desenvolve no cotidiano em um constante processo de interações, assumindo uma configuração especificamente estética, deliberando-se esteticamente de acordo com tais interações, “e assim o alcance da conquista estética da realidade desembocam ininterruptamente na vida cotidiana, enriquecendo-a objetiva e subjetivamente.” (LUKÁCS, 1974, p. 229).

O cotidiano tem um peso central para o entendimento de todas as atividades humanas, tendo em vista que: “O comportamento cotidiano do homem é começo e final ao mesmo tempo de toda atividade humana” (LUKÁCS, 1974, p. 11), pois é no cotidiano que surgem os problemas humanos e nesse mesmo cotidiano se cobram respostas. O autor faz analogia a um rio em movimento, representando a vida cotidiana. Todo esse

movimento do rio se transforma em seu curso, de acordo com os acidentes e as curvas do rio. Aquela necessidade expressa no cotidiano dos seres sociais, considerando aqui os complexos humano-sociais – a exemplo da arte – após seu desenvolvimento, retorna ao cotidiano de modo a enriquecê-lo.

O modo como se desprende o complexo da arte sobre a vida cotidiana é considerado por Lukács (1974) de maneira lenta, contraditória e irregular com relação aos aspectos relacionados à vida, ao pensamento, às emoções, etc. Compreendemos, nesse sentido, que a origem da arte se deu a partir de anseios heterogêneos para depois se estabelecer em um meio homogêneo e, desse modo, expandir-se para o mundo dos seres sociais. O filósofo húngaro assegura que o meio homogêneo serve para apreender e elucidar melhor as propriedades, as relações e os preceitos da realidade em si: “Somente quando se constitui assim o meio homogêneo de uma arte [...] pode-se dizer que foi concluída a gênese desta.” (LUKÁCS, 1967b, p. 90).

Isto posto, é no cotidiano dos seres sociais que nascem novos problemas, novos conteúdos; e o mesmo acontece também no campo da conformação artística. Temos, assim, o que Lukács (1972) apresenta como “mundo próprio da arte”, o qual pela evocação imitativa desperta a essência estética. Esse mundo será resultado do enriquecimento histórico-social que abrigará novas capacidades e novas possibilidades. “A força progressiva da evolução da arte é precisamente – em última instância – essa sua relação com a vida cotidiana; a arte tem que resolver num sentido artístico os novos problemas colocados pela vida cotidiana.” (LUKÁCS, 1972, p. 137).

Lukács (1972) destaca, ademais, que o mundo próprio da arte não é imaginário, uma vez que é uma criação do ser social a partir de suas necessidades objetivas e subjetivas que se efetivam em situações concretas. O mundo próprio da arte apresenta, desse modo, um duplo sentido: por um lado “como qualidade da objetividade fechada em si, independente do sujeito”, tendo em vista que o ser social ao transformar a vida humana em objeto, a obra de arte se apresenta com sua identidade absoluta e, por outro lado “como mais profundo descobrimento do que no sujeito é essencial” (LUKÁCS, 1972, p. 177), considerando os aspectos subjetivos dos seres

sociais. Portanto, temos tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos, expressos no mundo próprio da arte.

Sobre a forma e o conteúdo dispostos nesse mundo próprio da arte, entendemos que esta além momentos que unificam na singularidade dos indivíduos o geral e permanente do que se constituiu como universal. Nas palavras de Lukács (1972, p. 197):

A particular missão da arte nessa continuidade é o que já descrevemos: a arte consegue fixar os momentos (homens e destinos, causas e ocasiões, reações emocionais a tudo isso etc.) que incorporam em sua singularidade individual essa vinculação indissolúvel com o geral e permanente, os momentos nos quais se torna imediatamente evidente que o homem não apenas reconhece neste contexto seu próprio mundo, aquele coproduzido por ele, isto é, pela humanidade da qual ele faz parte, mas também o vive como tal mundo próprio; a arte os coloca para toda a humanidade como momentos de sua evolução, como momentos da hominização do homem.

Isto posto, repetimos uma vez mais que o ser social transforma o mundo externo e se transforma, criando o novo, criando novas possibilidades, criando um mundo próprio para arte. Para Lukács (1967b, 1974), a verdade artística, em sua gênese, é como verdade histórica e se estrutura no *hic et nunc* – traduzindo a expressão latina – nesse exato instante e local, no período de sua vigência, que se estabelece não apenas pela sua descoberta e/ou manifestação, mas pela consecução da experiência de um período do aperfeiçoamento humano. Vale lembrar que a arte é um complexo tardio, “o estético nasce passo a passo no curso da evolução da humanidade, e não é uma relação com o mundo nascido simultaneamente com o ser humano.” (LUKÁCS, 1967b, p. 88).

Nesse contexto, o trabalho artístico ou a implicação estética que ele proporciona, ao estabelecer o passado em presente, acende e alarga no ser social a autoconsciência da humanidade, ou seja, o gênero humano tem a “consciência de viver em um mundo que é seu, que ele mesmo criou e nunca

deixará de criar como parte que é da humanidade.” (LUKÁCS, 1972, p. 198). Entretanto, não é apenas isso, a autoconsciência se refere às experiências pré-artísticas e à produção do criador. Advertimos novamente a dialética do indivíduo em sua singularidade, de uma particularidade, alça ao universal na experiência estética, e ademais:

A conquista da realidade objetiva, várias vezes exposta como fundamento imprescindível de toda a arte, a infinidade intensiva do conteúdo, a crítica da vida, a universalidade do estético, que se revela no pluralismo das artes e obras, todos esses momentos são caminhos para uma tal autoconsciência da humanidade. (LUKÁCS, 1972, p. 542-543).

A gênese da autoconsciência, portanto, implica uma apurada elevação da consciência da realidade objetiva, imersa na vida cotidiana dos seres sociais. O seu objeto é a vida concreta destes, a própria sociedade, a transformação da natureza e do próprio ser social. Para Lukács (1974), isso vai sugerir que qualquer atividade artística, considerando a criação de seu mundo próprio, deverá conduzir ao seguinte questionamento: “até que ponto este mundo é realmente um mundo do ser social, um mundo que ele pode afirmar como seu próprio mundo, adequado à sua humanidade?” (p. 254).

Nas Ciências Sociais, por exemplo, o mundo próprio torna-se um objeto e seu conteúdo é constituído por acontecimentos, relações, etc., dos seres sociais. Na arte, de outro modo, a ação evolutiva do gênero humano considera cada indivíduo singular. Como já mencionamos, toda análise estética pressupõe uma evocação, ou seja, uma memória ou recordação que fará com que o indivíduo recorra ao que a humanidade produziu ou produzirá no processo de desenvolvimento humano. “O indivíduo deve encontrar-se a si próprio – seu próprio passado ou seu presente – nesse mundo e, assim, tornar-se consciente de si mesmo como parte da humanidade e de sua evolução.” (LUKÁCS, 1967a, p. 309).

Considerações finais

Entendemos, após essa análise constatada em Lukács, na sua obra “*Estética: la peculiaridade de lo estético*” que o complexo da arte é tardio com relação a outros complexos desenvolvidos no mundo dos seres sociais e que, assim como todos os demais complexos, desprende-se do trabalho. O objeto fundamental do reflexo estético é, nas palavras de Lukács (1974, p. 260): “a sociedade em seu intercâmbio com a natureza em sua referência a um sujeito explicitador da autoconsciência”, que vai conjecturar a sincronia intrínseca “da reprodução e tomada de posição, da objetividade e tomada de partido”. Tal simultaneidade constitui a historicidade de toda obra de arte, pois esta “não se limita a fixar simplesmente um fato em si, como a ciência, senão que eterniza um momento da evolução histórica do gênero humano.”

O complexo da arte serve aos seres sociais como modo de elucidar o ser social sobre si mesmo, compreender seu mundo interior e exterior, alcançando sua autoconsciência. “O homem se torna verdadeiramente ele mesmo quando cria seu mundo e se apropria dele no seio do mundo refletido por ele.” (LUKÁCS, 1972, p. 143). Com base nos resultados do trabalho, que proporciona o desenvolvimento do gênero humano, o ser social vai compreendendo novas formas de abstrações sociais, que se orientam diante da composição do novo ser social e do novo objeto, criando um mundo próprio.

Referências

CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

GUERRA, Betania Moreira de Moraes; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *Tornar-se indivíduo: bases ontológicas e processo histórico*. Sobral, Edições UVA, 2016.

LUKÁCS, Georg. *Estética I: la peculiaridad de lo estético – categorías psicológicas y filosóficas básicas de lo estético*. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967a. v. 3.

LUKÁCS, Georg. *Estética I: la peculiaridad de lo estético – cuestiones liminares de lo estético*. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967b. v. 4.

LUKÁCS, Georg. *Conversando com Lukács*: entrevista concedida a Hans Heinz Holz; Leo Kofler e Wolfgang Abendroth. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LUKÁCS, Georg. *Estética I*: la peculiaridad de lo estético – problemas de la mimesis. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1972. v. 2.

LUKÁCS, Georg. *Estética I*: la peculiaridad de lo estetico – cuestiones preliminares y de principio. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1974. v. 4.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858. Tradução de Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

Data de registro: 01/07/2021

Data de aceite: 19/01/2022



Nietzsche y Educación: conocimiento y cultura en el Estado Moderno

*Juliana Santos Monteiro Vieira**

*Lucas de Oliveira Carvalho***

*Dinamara Garcia Feldens****

Resumen: Este texto busca tejer algunas reflexiones sobre la relación entre la filosofía de Friedrich Nietzsche y el campo educativo, entendiendo sus indagaciones sobre las instituciones educativas modernas y los valores vinculados a este tipo de hombre. Vinculado al proceso de degeneración de la potencia instintiva humana y su animalidad, se estableció un modelo de conocimiento, basado en el ideal metafísico y la creencia incondicional de la verdad. La crítica dirigida al Estado Moderno y su modelo de cultura, que pretendió instituir a filósofos/as y estudiosos/as como guías, considera que es necesario volver a hacer crecer los usos y funciones de estos sujetos en la sociedad, al buscar superar el dilema que los constituye hoy, como empleados y mantenedores del Estado. Pasando por distintas fases de su pensamiento, buscó ser un instrumento más para dotar al ámbito de la Filosofía de la Educación de un vínculo sólido con el filósofo alemán, a través del estudio de las relaciones entre Nietzsche y la Educación.

Palabras-Clave: Conocimiento; Cultura; Educación; Friedrich Nietzsche

* Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Mestre em Educação (2017) e Graduada em Psicologia (2014) pela Universidade Tiradentes/ SE. E-mail: juhsantosvieira@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1164772162073102>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3332-6640>.

** Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Bolsista CAPES. E-mail: lucas.historiando@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2568315535291643>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0826-4567>.

*** Doutora em Antropologia e corpo na educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED / UFS). E-mail: dfeldens@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179393626052599>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6471-3876>.

Nietzsche e Educação: conhecimento e cultura no Estado Moderno

Resumo: Este texto busca tecer algumas reflexões acerca da relação entre a filosofia de Friedrich Nietzsche e o campo educacional, compreendendo suas indagações acerca das instituições de ensino modernas e os valores vinculados ao este tipo de homem. Atrelado ao processo de degeneração da potência instintiva humana e de sua animalidade ocorreu a fixação de um modelo de conhecimento, fundamentado no ideal metafísico e na crença incondicional da verdade. A crítica dirigida ao Estado Moderno e ao seu modelo de cultura, que pretendeu instituir os filósofos e eruditos enquanto guias, entende que é necessário o resgate dos usos e funções destes sujeitos na sociedade, buscando superar o dilema que os constitui hoje, como funcionários e mantenedores do Estado. Perpassando diferentes fases de seu pensamento buscou-se ser mais um instrumento para fornecer ao âmbito da Filosofia da Educação um vínculo sólido com o filósofo alemão, por meio do estudo das relações entre Nietzsche e a Educação.

Palavras-chave: Conhecimento; Cultura; Educação; Friedrich Nietzsche

Nietzsche and Education: knowledge and culture in the Modern State

Abstract: This text seeks to do some reflections on the relationship between Friedrich Nietzsche's philosophy and the educational field, understanding his inquiries about modern educational institutions and the values linked to this type of man. United with the process of degeneration of human instinctual power and its animality, there was the establishment of a model of knowledge, based on the metaphysical ideal and on the unconditional belief of truth. The criticism directed at the Modern State and its model of culture, which intended to establish philosophers and scholars as guides, understands that it is necessary to rescue the uses and functions of these subjects in society, seeking to overcome the dilemma that constitutes them today, as employees and keepers of the state. Passing through different phases of his thought, we sought to be one more instrument to provide the scope of Philosophy of Education with a solid link with the German philosopher, through the study of the relationship between Nietzsche and Education.

Keywords: Knowledge; Culture; Education; Friedrich Nietzsche

1. Introducción

Este texto pretende corroborar la consolidación de los estudios del filósofo alemán Friedrich Nietzsche (1844-1900) en el campo de la Educación, entendiendo su obra como una rica fuente de interrogantes y cuestionamientos sobre el modelo de pensamiento y conocimiento en Occidente. Pasando por la fase juvenil, desde la concepción de la cultura griega desde “*El nacimiento de la tragedia*” (1872) y las cinco conferencias tituladas “*Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*” (1872), hasta la crítica de la metafísica racional y el lugar de instintos y tradición, que se encuentran en “*Humano demasiado humano*” (1878), al mirar los valores y la necesidad de superar el modelo de hombre construido en la Modernidad, presente en “*Así habló Zaratustra*” (1885), “*Más allá del bien y del mal*” (1886) y “*La genealogía de la Moral*” (1887), entre otros.

La vacilación sobre el conocimiento científico es protagonista en su obra, buscando indagar y levantar sospechas sobre el alcance y la posibilidad de educar a alguien, cuestionando nociones como la libertad de voluntad y la constitución de la identidad.

Su modelo de cultura auténtica proviene de la sensibilidad artística griega, que tenía el arte y la religión como hijas idénticas de un mismo instinto productor, como formas de hacer la vida deseable y posible, imaginando estrategias y espejismos de apariencia para alejarse del conocimiento destructivo (MACHADO, 2017). La metafísica del artista o la transformación de la barbarie dionisiaca en arte apolínea, con el equilibrio entre ilusión y verdad, es el primer camino adoptado por Nietzsche para pensar las contradicciones del saber y de la cultura presentes en el siglo XIX.

El *Logos* gana el *Pathos* de la tragedia. La tragedia terminará cuando el lenguaje se emancipa de la música y haga sobrar su propia lógica. ¿Qué es idioma? Un órgano de conciencia. Pero la música es Ser. Con el fin de la tragedia, el Ser y la conciencia ya no se armonizan. La conciencia se cierra contra el Ser. Se vuelve superficial. Con el fin de la vieja tragedia de Pathos, para Nietzsche, comienza la nueva tragedia del

Logos. Y de esta tragedia, dice Nietzsche, todavía estamos en el medio (SAFRANSKI, 2017, p. 54 – tradução nossa).

A partir de la desclasificación de la tragedia griega por su supuestamente oscura irracionalidad, se establece el hilo conductor del socratismo estético como lógica de interpretación de la vida. La crítica de Nietzsche a la formación del pensamiento occidental comienza con la producción, evaluación y subordinación del arte al pensamiento consciente, al concepto y la capacidad intelectual; esto se debe a una profunda desconexión de los sentidos y del cuerpo, necesariamente conducida por el placer o por el dolor. En este proceso de producir varios dominios simbólicos, optamos por sentidos insensibles, intelectualizados y, en consecuencia, embotados, escuchando no por los oídos, mirando no por los ojos, sino por el cerebro¹.

Además de la desconexión de los instintos, el conocimiento en la cultura moderna está siempre en busca de una esencia para lo común, articulándolo con los órdenes de los discursos y con el intuición de sostener una supuesta estabilidad del ámbito social. Esta crítica no se dirigirá a un conocimiento específico, sino al valor que se le da a la verdad, al

¹ En el Aforismo 217 de HHI (1878) titulado “La desensualización del gran arte”, Nietzsche explica cómo el ejercicio del intelecto se impuso sobre el arte y sobre nuestros sentidos, entrenándonos para escuchar, mirar y sentir más “racionalmente”. Así, donde antes se sentía el placer y se veían las formas, inmediatamente hoy se buscan motivos, propósitos y significados para explicar cuáles son nuestras expresiones más profundas. Para Nietzsche, cuanto más capaces de pensar a través de los ojos y los oídos, transfiriendo el placer de este disfrute al cerebro, más insensibles y contundentes serán nuestros órganos de los sentidos. “[...] Gracias al extraordinario ejercicio impuesto al intelecto por la evolución artística de la nueva música, nuestros oídos se volvieron cada vez más intelectuales. Es por eso que hoy apoyamos un volumen de sonido mucho más alto, mucho más 'ruido', porque estamos mucho más entrenados que nuestros predecesores para escuchar la razón que existe en él. Porque por el hecho de que ahora buscan inmediatamente la razón, es decir, 'lo que significa', y ya no 'lo que es', nuestros sentidos se han vuelto algo embotados [...] algunos pintores han hecho el ojo más intelectual y han más allá de lo que solía llamarse el placer de los colores y las formas [...] cuanto más capaces de pensar se vuelven el ojo y el oído, más se acercan a la frontera donde se vuelven insensibles: el placer se transfiere al cerebro, los órganos mismos de los sentidos se embotan y debilitan, lo simbólico ocupa cada vez más el lugar de lo que es - y así llegamos a la barbarie de esta manera, tan seguramente como en cualquier otra” (NIETZSCHE, 2005b, pág. 134 – tradução nossa).

establecimiento de esta idea de la verdad como algo superior, al dotarla de privilegios y sin considerar tantos otros valores en intersección. La conexión entre verdad y bondad, a partir de Sócrates y consolidada por Platón, se establece en Filosofía no bajo un sesgo epistémico, sino puramente moral. Existe, por lo tanto, una reducción de la función filosófica a la elaboración de teorías del conocimiento, que priorizan la visión de la razón como juicio bajo la vida.

Como señala Losurdo (2009), las reflexiones estéticas de Nietzsche se entrelazan con las luchas políticas de su tiempo, comprendiendo principalmente los efectos catastróficos del optimismo moderno, cuyo origen está en el hombre teórico socrático. Para él, era muy importante denunciar los problemas de su presente, invocando la transfiguración de un remoto pasado griego. La idea de felicidad común, presente en la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” (1793), fruto de ese optimismo ilusorio y anulador de las diferencias fundamentales que componen la cultura, es el explosivo necesario para el triunfo de la Ilustración, que a través de la lógica racional y del conocimiento declara el fin de la miseria humana y la liberación de todo el dolor de la existencia, utilizando como justificación para un “mayor disfrute”, el aliciente y el anhelo de un materialismo ávido.

La Europa, desde el punto de vista genealógico, se convierte en el mayor emprendimiento escolar para la formación del pensamiento en Occidente, comportándose como un dominio cultural de vasta ocupación, que consolidó fundamentos como el Humanismo Romano-Helenístico, la Tradición Ético-Religiosa Cristiana y la Racionalidad Científica Griega. Las virtualidades articuladas al dominio del saber, en las utopías emancipadoras anunciadas por él, se afiliaron allí desde su primera formulación (GIACOIA, 2000). Europa es considerada como nombre de una perspectiva refinada y que se perfecciona, de la cual derivó una cultura de idolatría de lo civilizado y del hombre de manada, despojada de su animalidad más íntima.

Junto a la moral cristiana establecida como una forma de tiranía contra los instintos y la naturaleza humana, la Filosofía, aunque vestida con su supuesto escepticismo, comparte el instinto de autoconservación,

reduciendo su tarea a las especialidades utilitarias de la teoría del conocimiento, identificadas con los hombres de la ciencia. En este sentido, para Nietzsche, el intelectual ideal para la Modernidad es aquel que está sujeto a todo lo que debe ser conocido, como un funcionario del Estado que, siguiendo los modelos de pensamiento producidos en Occidente, presupone como sustancial el conjunto de valores ya legitimado, generando fórmulas lógicas para que sean manejadas, entendidas y ampliadas.

2. Cultura y conocimiento en el Estado Moderno

2.1. Animalidad y Hominización: el proceso de degeneración de los impulsos

Es necesario, inicialmente, presentar la teoría de Nietzsche como algo que habla del cuerpo, de nuestra psicofisiología. Estos campos de conocimiento no son asumidos por él en su totalidad al inicio de su obra, y aunque ya estén presentes en su juventud, forman parte de su compleja consideración acerca de la voluntad de poder. En este sentido, debido a la escasez de condiciones para un trabajo más detallado, buscaremos corroborar aquí muy brevemente para un comienzo de comprensión acerca de la dinámica de los instintos en Nietzsche.

En el contexto de la doctrina de la voluntad de poder, la noción de instinto tiene el mismo significado que las nociones de impulso (*Trieb*), afecto (*Affekt*) y fuerza (*Kraft*), es decir, el instinto se puede entender como un cuanto poder que surge como tendencia a incrementar en [...] poder cada instinto expresa una cierta necesidad (*Bedürfniss*) de dominación, formada en medio de ciertas circunstancias o condiciones de existencia, que, establecido e inconscientemente, evalúa bajo un cierta perspectiva lo que impide o permite aumentar la potencia (FREZZATTI JR, 2016, p. 272 – tradução nossa).

Como explica Müller-Lauter (1997), el concepto de “*Wille zur Macht*” (voluntad de poder/potencia – VP) sustenta en Nietzsche la destrucción de la metafísica a partir de sí misma. Este deseo ya se expresaba en la obra de la juventud en la figura de lo Uno Primordial en “*El nacimiento de la tragedia*” (1872), la fuerza originada en el dolor, que necesita ser liberada en apariencia; esta idea, sin embargo, todavía está imbuida de la influencia de Schopenhauer. A medida que madura su pensamiento, Nietzsche entiende la VP como formaciones complejas e incesante proceso de cambio, que se manifiestan en un ámbito orgánico e inorgánico, sujeta a diversos grados de cuanto de fuerza, que tiene como naturaleza fundamental ejercer poder sobre todos los demás movimientos resistentes, que siempre se colocan en contraposición.

La voluntad, entonces, es la particularización de cuanto de fuerza, que se da al actuar y reaccionar con el otro resistente, ajustando jerárquicamente una estructura de varias voluntades de poder, como un juego de oposición, que siempre carece de contravoluntad. Como una formación primitiva de nutrición de funciones orgánicas, la lucha de la voluntad no es por aniquilar, sino incorporar, asimilar su adversario. Así como el cuerpo establece principalmente relaciones con los afectos, los procesos fisiológicos son descargas de fuerza, multiplicidades irreductibles en un juego conflictivo de instintos. En medio de esto hay complejidades como la naturaleza, la vida, la sociedad, la religión, el arte, la moral, la humanidad. En el análisis de Nietzsche, estos deseos tienden a buscar la uniformidad falsificadora a través de la conciencia y del intelecto como medios de autoconservación y, en consecuencia, de autoengaño (MÜLLER-LAUTER, 1997).

Este movimiento de descomposición puede caracterizarse no como un estado permanente, sino como un proceso que puede durar milenios. Uno de sus rasgos más característicos es que impide el establecimiento de un contraideal, expresión de un movimiento ascendente de la vida. La decadencia se manifiesta principalmente como ausencia de cohesión orgánica, como independencia y destrucción recíproca de elementos y funciones, cuya acción conjunta

constituye el principio de unidad en la vida de un pueblo o cultura. Por ello, el rasgo característico de la sociedad moderna es el desgarro y autonomía de sus segmentos constituyentes, el individualismo patológico, que la hace incapaz de integrarse en una totalidad viva, basada en un proyecto ético común (GIACOIA, 2000, p. 39 – tradução nossa).

El trabajo civilizador y el proceso de hominización fue algo milenario, que contó con la colaboración de varios campos del conocimiento humano. Subordinar el arte al pensamiento y al concepto, desnudarse de la animalidad natural, despreciar los instintos y el cuerpo, someter a la razón y a la conciencia todos los procesos constitutivos de lo humano, inculcar la moral en la filosofía y reducir su importante tarea a una teoría del conocimiento: estos son algunos de los problemas señalados por Nietzsche durante su obra, comprendiendo genealógicamente el largo proceso de legitimación de un tipo de ser humano débil y esclavo. Todas las ideologías "igualitarias" suenan, para Nietzsche, como políticas esclavizantes y que despotencializan el individuo de su naturaleza singular, que nunca es neutral ni democrática, ya que está en constante lucha de fuerzas. La vida civilizada, sin embargo, es un recordatorio incesante de la incapacidad de la autosuficiencia humana, de la necesidad esclavizante de preservar el rebaño, que a través de la educación dirige estilos singulares al gusto medio (LEMM, 2019).

Hay que preguntarse, entonces, ¿cuál es la relación entre conocimiento y vida? ¿Hasta qué punto este juicio promueve la vida? ¿En qué tipo de vida se coloca el conocimiento?

2.2. El instinto del conocimiento y la voluntad de verdad: los valores regidos por la moral

¿Qué es, por la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en una palabra, una suma de relaciones humanas que se han resaltado poética y retóricamente, traspuestas y adornadas, y

que, tras un largo uso, parecen a un pueblo consolidado, canónico y obligatorio: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, una metáfora que se ha desgastado y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su dado y ahora se tienen en cuenta sólo como metal, y ya no como monedas (NIETZSCHE, 2001 p. 37 – tradução nossa).

La creencia en el conocimiento y en la verdad como tendencias innatas y naturales fueron, para Nietzsche, las mayores fábulas inventadas y producidas en el pensamiento occidental, considerando llamar natural a un largo proceso coercitivo contra nuestros impulsos. El intento de organizar el pensamiento siguiendo la tríada “razón-conocimiento-virtud”, además de establecer valores éticos civilizadores, fueron la base para la idealización del período moderno, cuyo proyecto fundamental fue el establecimiento de la verdad y de la moralidad como ideales fundadores de la racionalidad. Desde la creencia en un mundo ordenado por valores morales, un impulso involuntario hacia la verdad y la justicia parece orientar la estética de este modelo de cultura, al formular positivamente para preservar los ideales de la manada e imponer bajo los instintos naturales un conflicto con el deber moral, en la convicción de que esto nos conduciría al triunfo del “bien y de la justicia” (NIETZSCHE, 2005a).

Las condiciones para la posibilidad del surgimiento de estas creencias están directamente relacionadas con las exigencias de la vida gregaria, necesaria para hacer posible la vida social; a través de las leyes del lenguaje, se establecen convenciones de designaciones uniformemente válidas y obligatorias, donde la moralidad y la necesidad de veracidad dan las bases para los Estados. La situación se agrava partir del establecimiento de la ciencia como matriz de lo verdadero, consecuencia del postulado metafísico de que lo falso o la apariencia es inferior a lo que se considera real/hecho/efectividad.

Las ficciones, simplificaciones y tendencias ilusorias son parte de la existencia humana, de la cual no podemos desenredarnos porque nuestra vida solo es posible a través de ellas. Atribuir valor, interpretar y conceder

perspectivas² son parte del movimiento de fuerzas y del choque de voluntades – estar en un lugar, mirar de cierta manera y, en consecuencia, producir evaluaciones – en su ímpetu constante por la dominación de la carga contraria. La “lupa” lógico-racional entendida como un ideal del intelecto humano nos revela la imposibilidad de captar el interior de la naturaleza de los hechos, y así solo nos proporciona los resquicios de lo real. El conocimiento, sin embargo, goza de innumerables privilegios, ya que busca negar la realidad como apariencia, al atribuirle caracteres morales, donde el valor del verdadero conocimiento establece algo como superior o inferior, sin tener en cuenta otras pluralidades de valores. Por lo tanto, la norma del conocimiento no es epistemológica, sino principalmente moral.

¿Qué sabe el hombre de sí mismo? ¿Pudo siquiera, en algún momento, percibirse completamente a sí mismo, como si estuviera en una cabina de vidrio iluminada? La naturaleza no guarda silencio sobre todo lo demás, incluso sobre su cuerpo, para desterrarlo y encerrarlo en una conciencia orgullosa y engañosa, lejos de las deposiciones, el rápido flujo de corrientes sanguíneas y las complejas vibraciones de fibras (NIETZSCHE, 2001, p. 28 – tradução nossa).

Durante el proceso de hominización, fue necesario distanciar y silenciar violentamente todos los matices del pensamiento, como mitos, prácticas corporales, politeísmos, formas de arte primitivas, la comunicación instintiva con el entorno, etc. – para que algo dominante como el intelecto pudiera establecerse. Las profundas rupturas con los procesos naturales gradualmente destituyeron todo lo corporal, a favor de modelos civilizadores que buscaban entronizar un perfil de ideal humano. Las vanidades que envuelven la idea del “conocer” y la creencia de que la razón

² El término "perspectivismo" deriva de una definición clásica de las artes visuales, de la noción de perspectiva, como constituyendo la imagen de un objeto desde el punto de vista del observador. Afirmando una perspectiva, visualizaremos solo un horizonte de posibilidad ante un océano de múltiples opciones, siendo el perspectivismo una forma de concebir un valor o un dominio del conocimiento (MARINS, 2008).

es el medio fundamental de conservación son motores para la elaboración de estructuras de conocimiento, que iluden y engañan nuestros sentidos, que están, en consecuencia, inmersos en valoraciones relacionadas con la moralidad.

Además de un intento de conservación de la especie, hay un impulso en el hombre de existir socialmente e incluso de moldarse en manada, lo que caracteriza la tendencia gregaria. La dirección a la verdad surge entonces de la necesidad de preservarse, pero, además, de preservarse socialmente. Los lenguajes como expresiones que intentan abarcar el conjunto de la realidad ayudan en la configuración y construcción de estas verdades, para establecerse como formas válidas e imponentes, como definiciones consolidadas. Estas consideraciones prueban para Nietzsche (2005a) la falta de requisitos esenciales; el no esencialismo de los fenómenos pone de manifiesto la imposibilidad de aprehender la “cosa en sí”, y así configura la interpretación del mundo a partir de un carácter moral. Tampoco la moralidad reside en un carácter esencialista, ya que se introduce en la acción humana a partir de las derivaciones de sucesivas interpretaciones de hechos ocurridos.

Históricamente, hasta el umbral moderno, Dios fue la perspectiva universal, el único productor de la existencia. Con el advenimiento de la Modernidad, se construyen nuevos pilares del conocimiento y la lógica racional se convierte en la nueva forma de conocer, de dominar las posibles realidades y de legitimar las verdades. Estamos, por lo tanto, sujetos a una perspectiva generalizada, donde el valor individual de la percepción es algo constantemente suprimido, en nombre de una “utilidad comunitaria”, que prioriza nuestra tendencia gregaria. El control de la interpretación refuerza los significados deseables, no solo de un currículo, sino de las formas de concebir el sujeto, de la escuela, de los roles desempeñados, de las ciencias, siendo estos valores influencias directas de nuestra interpretación del mundo.

En un ámbito extramoral, Nietzsche busca considerar en su pensamiento sobre la vida su estrecha relación con los instintos, con las fuerzas opuestas y complementarias, con la voluntad. De esta manera, uno

se pregunta cuáles juicios de valor exaltan o condenan la vida; no conviene, por lo tanto, cuestionar si el conocimiento es bueno o malo, sino si es expresión de fuerza o debilidad, de exceso o escasez vital, afirmación o negación de la existencia, fuerza activa o reactiva. La ciencia supone, para Nietzsche, el mismo empobrecimiento de la vida, ya que solo es posible desde la voluntad de la verdad. Esto posibilita el dominio de la voluntad negativa, una de las múltiples fuentes de la voluntad de potencia, que utiliza, sin embargo, medios que obstruyen la fuente de la fuerza misma y la debilitan, como en el ejemplo del postulado metafísico (MACHADO, 2017).

2.3. Acerca de los expertos y funcionarios estatales

A partir de la noción del conocimiento racional como directriz y fundamento del pensamiento occidental, se instituyen sujetos y lugares específicos de conocimiento, donde se legitima la creencia de lo verdadero como estrictamente necesario. Las condiciones políticas, económicas y sociales son aquellas a través de las cuales se forman los sujetos de conocimiento y, en consecuencia, las relaciones de verdad. De esta forma, las endurecidas naturalizaciones se actualizan, explotando la inventiva del azar y paralizándolo, de forma cada vez más insuperable, el pensamiento (FOUCAULT, 2005).

La supuesta independencia del hombre de la ciencia, en la sustitución del lugar divino por el frente humano, no transformó el punto de partida y el regimiento esencial de los valores que seguían sustentados desde la superficialidad de la conciencia, en la creencia de lo bello, de lo bueno y de lo verdadero. El hombre se convierte en un hecho que debe ser estudiado empíricamente, como condición para la posibilidad de todo conocimiento, como fuente de su inteligibilidad, como productor y producto de la historia, que hace del cuerpo el entorno en el que existe el conocimiento. Sin embargo, es a través del borrado del conocimiento como parte de un campo de perspectiva, – donde el acto de conocer no apunta a la verdad, sino a la imposición de sentido –, que no reconocemos los pensamientos como

acciones, como formas de convertirnos en maestros, moldeando y dominando otras fuerzas., no existiendo la posibilidad de que este movimiento tenga un carácter neutral o desinteresado (MACHADO, 2017).

Para Nietzsche, el “filisteo de la cultura” no es más que “un ser colmado de mil impresiones de segunda mano, siempre dispuesto a hablar del Estado, la Iglesia, la filosofía y el arte”, que se transporta del pasado y en él hace su nido: un genio que nunca abandonó la botella. Una criatura robusta, amigable con las comodidades, que le da al poder establecido la certeza de que nunca lo avergonzará. El examen de la literatura escolar y pedagógica de las últimas décadas llevó a Nietzsche a señalar que, a pesar de las fluctuaciones en los programas y la violencia de los debates, el proyecto educativo sigue siendo el mismo: la formación del “hombre sabio”. El canon monótono de la educación se podría resumir en estos puntos: el joven aprenderá qué es cultura y no qué es vida, es decir, no puede de ninguna manera hacer sus propias vivencias; la cultura se inculcará en los jóvenes y será incorporada por ellos en forma de conocimiento histórico; su cerebro estará abarrotado de una enorme cantidad de nociones extrañas del conocimiento indirecto de tiempos pasados y pueblos desaparecidos, y no de la experiencia directa de la vida. Si, quizás, el joven siente la necesidad de aprender algo por sí mismo y desarrollar "un sistema vivo y completo de experiencias personales", ese deseo debe ser reprimido [...] todo el sistema educativo se concibe como si el joven podría descubrir su vida en técnicas pasadas. Como si la vida no fuera un trabajo que necesita ser aprendido en profundidad (DIAS, 2003, p. 64 - tradução nossa).

Conforme entiende Dias (2003), Nietzsche comprende las instituciones educativas modernas como motores de la creación de hombres

útiles para el mantenimiento del Estado³ y de su modelo de cultura, siendo el erudito quien se somete a todo lo que “debe ser conocido” y que busca el reconocimiento a partir de su iniciativa de fundamentar la moral, sin sospechar que algo en esta precondition sea problemático. Los filisteos siguen siendo comerciantes de cultura, que se creen valiosos representantes de ella, pero que, sin embargo, devalúan el arte y la belleza, simplifican su pensamiento en nombre de la rentabilidad y la difusión, popularizan el idioma e invierten en la mezcla de estilos. Como empleados, son capacitados desde temprana edad para atender y pertenecer a todo el Estado, funcionarios y burócratas que encaminan sujetos cada vez más jóvenes al mismo tipo de formación estética, para ser fabricados como trabajadores adecuados.

En este contexto, también hay la cultura histórica como herencia de una representación teológica del terror apocalíptico, como mecanismo central del pensamiento occidental, que Nietzsche discute en gran parte de su obra. Este sentido, aunque no negado, sino pensado desde una dosis y desde el dominio de su uso, parece actuar como una creencia paralizante derivada del conocimiento a cualquier precio, donde se buscan en la memoria las conclusiones y consideraciones de la vida en la Tierra,

³ “Según el filósofo, la educación superior de su época tenía como finalidad formar hombres subordinados y mediocres que vendrían a servir a las instituciones y al Estado. Esto se debe a que, según la mentalidad dominante de la época, el Estado sería el objetivo último de la humanidad. En otras palabras, ningún objetivo puede entenderse como superior a preservar la existencia del Estado. Este sistema educativo sería, por tanto, eficaz en generar “tipos” resignados como el “erudito” estéril, el “funcionario del Estado”, el “empresario” y el “filisteo de la cultura”. Sin embargo, este mismo sistema sería incapaz, e incluso impediría, el florecimiento y desarrollo de individuos con talentos geniales. Sin embargo, en opinión de Nietzsche, una verdadera educación debería estar comprometida con el “nacimiento y maduración” del genio. Al desarrollar su argumento, Nietzsche también caracteriza dos tipos antagónicos, a saber, los “servidores filosóficos” y los filósofos. El primero, integrado al sistema educativo actual, se caracterizaría por tener un pensamiento domesticado y comprometido con los intereses del Estado - proveedor de subsistencia. El “servidor filosófico” sería el erudito profesional que es un experto en la historia de la filosofía, que se especializa en “repensar” el pensamiento de los grandes filósofos, impide el florecimiento del verdadero filósofo. Este último sería un libre pensador que se quita de sí mismo sus propias verdades sin intermediarios” (MARTON, 2016, p. 45 – tradução nossa).

ignorando la plasticidad y heterogeneidad de lo humano, el azar y los actos creativos, el movimiento de la voluntad.

Ser “culto” es, por lo tanto, estar dotado de una cultura histórica, de un saber memorable, que aplasta cualquier espacio para la creación de algo nuevo. La historia misma, para Nietzsche, es incapaz de establecerse como ciencia pura, ya que está siempre al servicio de un poder ahistórico. Se trata de una búsqueda para universalizar la multiplicidad de eventos, depreciar la diferencia, igualar lo desigual, presentar las causas y efectos como una forma de establecer modelos a seguir (NIETZSCHE, 1983).

Insisto en que finalmente hay que dejar de confundir a los filósofos con los trabajadores filosóficos y, sobre todo, con los hombres de ciencia, en los que es precisamente aquí donde “cada uno tiene lo suyo”, y no demasiado para unos y muy poco para otros. Quizás sea indispensable, en la formación de un verdadero filósofo, haber pasado alguna vez por las etapas en las que permanece, en las que deben permanecer sus servidores, los trabajadores filosóficos; tal vez él mismo debió haber sido crítico, escéptico, dogmático e historiador, y además poeta, coleccionista, enigmático, moralista, vidente, “libre pensador” y prácticamente todo, para atravesar todo el abanico de valores y sentimientos de valor humano. seres y poder observarlo con muchos ojos y conciencias, de altura en distancia, de profundidad en altura, de algo a ancho. Pero todo esto son solo condiciones previas para su tarea: ella misma requiere algo más, ella requiere que él cree valores [...], pero los verdaderos filósofos son comandantes y legisladores: dicen “¡debe ser así!”, Ellos determinan qué hacer ¿Dónde? ¿y para qué? del ser humano, y en esto tienen a su disposición el trabajo previo de todos los trabajadores filosóficos, de todos los subyugadores del pasado - extienden su mano creadora hacia el futuro, y todo lo que es y se ha convertido para ellos en un medio, un instrumento, un martillo. Su "saber" es crear, su crear es legislar, su voluntad de verdad es - voluntad de poder. ¿Existen esos filósofos hoy en día? ¿Han existido alguna vez

tales filósofos? ¿No tiene que haber tales filósofos?
(NIETZSCHE, 2005a, pgs. 105-106 – tradução nossa).

En pos del dominio del instinto del conocimiento⁴, para Nietzsche, las principales tareas de los filósofos se disiparon, reduciéndolas a los teóricos del conocimiento y a los legitimadores de la lógica racional establecida, movilizandolos para ocultar el carácter caótico del mundo, buscando a través de fórmulas lógicas hacerlo predecible, manejable, comprensible y regular, partiendo aún de los juicios morales previamente establecidos, sin atreverse a cuestionarlos. En este sentido, el espíritu filosófico se inmoviliza y se limita a una apariencia erudita frente al socratismo estético y a la metafísica platónica que se han afinado en los modelos de pensamiento occidentales. Se pierde el rol del filósofo como legislador, creador de valores, como restaurador del arte de sus derechos, como reorganizador de jerarquías, prestando atención al lugar de la apariencia, el error, la ilusión y la verdad, sin establecer ventajas en estos campos. a medida que ingresan al espacio estatal.

En lo que respecta a la Filosofía, Nietzsche percibe el dominio que se ejerce en el ámbito de las negociaciones que se adueñan del campo y la tarea para que responda solo a lo que les interesa, al llevarla como un cabestro en su “instrucción infructuosa”, que busca atención del público en

⁴ “La tesis principal de Nietzsche es la siguiente: la enseñanza universitaria de la filosofía no prepara al estudiante para pensar, actuar y vivir filosóficamente; por el contrario, el ‘instinto filosófico natural’ está inmovilizado por la cultura histórica [...] en lugar de llevar a los estudiantes a plantear preguntas sobre la existencia, se preocupa por las minucias de la historia de la filosofía [...] la filosofía restringe si uno estudia el pensamiento muerto, que ya no le sirve [...] a la vida en la visión de Nietzsche, el filósofo universitario es el ‘anti-sabio’ por excelencia. Es el filósofo del Estado, de la religión, el coleccionista de valores permanentes, el funcionario de la historia que se enmascara de filosofía para sobrevivir [...] al Estado teme a los filósofos solitarios y la filosofía en general. Por tanto, trata de atraer hacia sí al mayor número de filósofos universitarios, ‘que dan la impresión de tener la filosofía de su lado’ [...] para poder enseñar, el filósofo universitario está obligado a presentar no libremente. Se busca la verdad, pero las doctrinas que el Estado considera necesarias para su existencia [...] son pensadas, habladas, escritas, se enseña filosofía, pero todo ello dentro de los límites de la historia de la filosofía. De esta manera se cumple el deseo del Estado, que teme a lo desconocido y a los que piensan por sí mismos, es decir, a partir de renovar experiencias [...] para que, en lugar de atraer a las personas a la actividad de pensar, remueve - como (DIAS, 2003, pgs. 104-108 – tradução nossa).

su mediocridad. Es necesario, entonces, no confundir los trabajadores filosóficos y los hombres de la ciencia con los filósofos en el sentido nietzscheano, siendo estas posibles fases previas y condiciones previas para un sujeto creador de valores. Siguiendo a Schopenhauer en el texto “*Sobre la filosofía universitaria*”, entiende que el profesor de filosofía no puede cuestionar la veracidad del sistema en el que está insertado, no tiene la opción de construir producciones desafiantes y debido a estas barreras, los filósofos no pueden ser maestros, porque ahí están en la posición de servidores del Estado.

Esto es consistente con las ideas aportadas por Oswaldo Porchat en el texto “*Discurso aos estudantes de Filosofia da USP*” (1999), en el que se discute el alcance del trabajo filosófico y la herencia estructuralista francesa de la investigación en la historia de la Filosofía en Brasil, una práctica sólida de orientación historiográfica que, según entiende el autor, es una metodología de reflexión esterilizadora, donde se muestra imposible el filosofar libre. Esta es una “guerra contra la grandeza”, síntoma de la debilidad de la voluntad, entendida como grandeza,

[...] el que puede ser el más solitario, el más escondido, el más divergente, el hombre más allá del bien y del mal, el amo de sus virtudes, el desbordamiento de la voluntad; esto es precisamente lo que se llamará grandeza: puede ser múltiple y completa, vasta y plena. Y nuevamente preguntamos: ¿es posible la grandeza hoy? (NIETZSCHE, 2005a, p. 107 - tradução nossa).

2.4. Contribuciones de Nietzsche a la educación

Los estudiosos y comentaristas de Nietzsche no suelen conceder gran importancia a sus comentarios en el campo de la Educación. Principalmente en su juventud, el autor se refirió, bajo la gran influencia de Richard Wagner y sus lecturas de Arthur Schopenhauer⁵, a un proyecto de

⁵ Nietzsche tiene dos grandes referentes en su juventud: Arthur Schopenhauer (1788-1860) y Richard Wagner (1813-1883). El proyecto de renovación del espíritu alemán, al que estuvo

renovación que impregnaría íntimamente la educación alemana y los establecimientos educativos. Se pueden citar las cinco Conferencias dictadas en 1872, denominadas “*Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*” (*Sobre el Porvenir de Nuestras Instituciones Educativas*). Estas conferencias fueron poco exploradas por los especialistas, tal vez por no representar ideas plenamente desarrolladas o un trabajo organizado. Sin embargo, se comprende la importancia de sus interrogantes aún en la fase juvenil del filósofo, entendiendo los Gimnasios y Universidades como medios formadores y divulgadores del pensamiento cultural moderno, bajo la égida de la legitimación del Estado nacionalista.

Este pensamiento se asienta en un modelo racionalista, universalizador y colonizador europeo, que pretendía borrar los pueblos ancestrales. Eso podría privar de autenticidad a las culturas, alterar y reducir la pluralidad de lenguas, y además dotar a los pueblos de una fisonomía pacífica, a costa de diezmar los pueblos peculiares y preexistentes elementos genuinos para legitimar el Estado-Nación.

Es el futuro de estas instituciones alemanas lo que debe detenernos, es decir, el futuro de la escuela primaria alemana, la escuela técnica alemana, el gimnasio alemán, la universidad alemana: al hacerlo, renunciamos provisionalmente a cualquier comparación y a cualquier juicio de valor, como si las condiciones que son nuestras, con relación a las de otros pueblos cultos, fueran modelos universales que nunca han sido superados (NIETZSCHE, 2003, p. 42 – tradução nossa).

vinculado Nietzsche en su juventud, está románticamente influido por la metafísica schopenhaueriana y la idea del renacimiento de la tragedia alemana. También estaba ligada a Wagner, a la que se centrará más de cerca en IVº Extemporânea, entendiendo la responsabilidad de la cultura frente a la formación del genio y la diferenciación de este de la masa. La figura del genio se entiende como una fuerza originada en la naturaleza, en la que las instituciones educativas necesitan estar al servicio de estos fines. El Estado, la cultura y la educación tendrían que propiciar las condiciones para la formación del genio al convertirlo en su fin y del que, posteriormente, serán sus guías (NASSER, 2012).

La Tercera Consideración Intempestiva, intitulado “*Schopenhauer como educador*” (1874), es un otro escrito juvenil, que contiene observaciones muy similares a las realizadas en las cinco anteriores, bajo la inspiración del texto schopenhaueriano “*Sobre la filosofía universitaria*” (1851). Fue extraído de los escritos de las Sexta y Séptima Conferencias antes descritas, pero que no fueron pronunciadas. Luchando contra su tiempo, frente al impedimento de la grandeza, Schopenhauer aspiraría, para Nietzsche, a una nueva posibilidad de hombre fuerte y sano, que sea verdaderamente él mismo, en la transfiguración y en el encuentro con algo más puro que la vida contemporánea; “[...] *la aspiración a una naturaleza más fuerte, a una humanidad más sana y más sencilla, era en él una aspiración para sí mismo; y, tan pronto como había vencido el tiempo en sí mismo, tuvo que ver en sí mismo, con ojos de asombro, el genio*” (NIETZSCHE, Co. Ext. III, 1978, p. 73 – tradução nossa).

Como en las Conferencias, enumera los signos de la extirpación de la cultura, con la doctrina del Estado como blanco de su feroz crítica y el hombre culto como el peor enemigo y obstáculo de los “médicos”. En contraposición al hombre culto está el hombre que quiere sufrir con la vida, seguir su camino, que busca sumergirse en la existencia, que quiere sacar a la luz lo falso de las cosas, que advierte el disimulo y los objetivos de captar el Estado, ciencia, de la historia. Los “eruditos”, los formados por las instituciones educativas, se ven a sí mismos desde la opinión de los demás, lo que favorece al Estado para atraerlos a su lado, y así elegir a los “buenos filósofos” para sus establecimientos educativos y dejar intactos sus pilares como las organizaciones militares, ciertas formas de religión y el orden social. En estos establecimientos se convierten en repensadores o pospensadores, concedores de pensamientos anteriores, obligados a enseñar todos los días, aunque no tengan nada que enseñar; la “libertad” otorgada por el Estado a la filosofía transforma a los filósofos en maestros, les impone silencio y los aleja de su actividad real.

La pedagogía se materializa en el campo de las prácticas, en la aplicación de valores vigentes, en la producción de instrumentos para la legitimación de los discursos ajenos, en el mantenimiento de sus

estructuradores como la Psicología y la Sociología. Por eso, es un campo de inversiones y constante lucha de fuerzas. Por ello, es un campo político en sí mismo, ya que articula las macro y microrrelaciones de componentes transdisciplinarios, siendo responsable por procesos de subjetivación muy iniciales, ya que se inserta de forma cada vez más precoz como institución en la vida de los estudiantes.

Lo específico de la educación como área de conocimiento es el hecho de que es un área en la que el conocimiento (a veces de diferentes orígenes), prácticas y políticas circulan al mismo tiempo [...] es un campo de conocimiento que está fundamentalmente mestizos., que se entrecruzan, desafían y en ocasiones fertilizan, por un lado, saberes, conceptos y métodos, provenientes de múltiples campos disciplinares, y por otro, saberes, prácticas, fines éticos y políticos. Lo que define la especificidad de la disciplina es este mestizaje, esta circulación es una [...] disciplina epistemológicamente débil: mal definida, con límites tenues, con conceptos fluidos (CHARLOT, 2006, p. 03- – tradução nossa).

La educación está en el limbo, sin nada que la defina, porque se trata de un área de conocimiento mixta, con lógicas heterogéneas, compuesta de prácticas, políticas, teorías, sin un campo específico. La idea de “educación para todos” permanece arraigada en los objetivos de la escuela como institución obligatoria y universal: aquella cuya función es de ser responsable por la internalización de la posición social jerárquicamente atribuida a los sujetos, dirigida al individuo y ya no más para la colectividad. La reducción de complejidades en nombre de la universalización de la educación es parte de nuestra dinámica, resaltando la visión de la civilidad como resultado de acciones individuales “perfeccionadas”, que desencadenarían el desarrollo de la comunidad.

Cuántas diferencias hay que descuidar, para que tenga ese efecto fortalecedor, con qué violencia es necesario poner la individualidad del pasado en una forma

universal y romperla en todos los ángulos y líneas agudas, a favor del acuerdo (NIETZSCHE, 1983, p. 61 – – tradução nossa).

Las relaciones que establece Nietzsche con la educación son fuentes muy ricas para un campo mixto y múltiple como este, que tiene en la lucha por la supuesta igualdad una inclinación humana a la moralidad y regida por el autodesprecio. Este es el animal salvaje que se ha divinizado, cuyo deseo de saber está ya plenamente compuesto de la crueldad más primordial; lo mismo ocurre con la igualdad de derechos que se evoca en los discursos liberales y democráticos, que terminan negando los antagonismos y la necesidad de tensión entre los polos propios del movimiento de voluntad de poder.

Cuestionar aspectos ya naturalizados por el modelo liberal/democrático/militar, como la asistencia obligatoria, la enseñanza obligatoria como política de uniformidad, la responsabilidad directa del Estado por la educación, un currículo básico común, con burócratas como supervisores, buscando la eficiencia en su administración. y amplio alcance, resulta saludable en términos de evaluación de los modos de autoridad y disciplina, utilizados como medio de defensa y lealtad de la población a la nación y al régimen político actual (WAWRO, 2005).

Es necesario establecer diferenciaciones en cuanto al derecho al conocimiento y a la educación, buscando revisar sus modelos inaugurales y su proceso de institucionalización en la Modernidad, buscando no negar sus necesidades, sino reexaminar sus ideales y transvalorar sus preceptos, al atribuirle la misma regla de servicio y de potencia a vida, singularidad y diferencia.

Consideraciones finales

Nietzsche advierte: no confundas cultura de masas con cultura popular. búsqueda. Sobre todo, la [...] cultura de masas reduce todo al mínimo denominador, hasta el punto de excluir todo lo grande, [...] la cultura vulgarizada, difundida por todas partes, fabrica un

edificio de opiniones convencionales, en el que todas capas de la población se mueven indolentemente y con falso entusiasmo (DIAS, 2003, p. 91-92 – tradução nossa).

Las posiciones cuestionadoras de Nietzsche sobre la mediocrización, universalización y masificación de la cultura pueden interpretarse como elitistas o clasistas, pero es necesario mirar toda su filosofía para comprender a qué tipo de aristocracia y cultura noble se refiere el filósofo. Como señala Dias (2003), no se puede confundir la crítica a la cultura de masas con la mirada a la cultura popular, ya que son los rasgos de diferenciación, vestimenta, comida, costumbres y arte los que realmente interesan y son valorados por Nietzsche; es en su diferencia, en su particularidad, en su perspectiva donde se destaca la mirada creativa, el rechazo de lo “desinteresado” y lo neutro, el discurso de los instintos y tradiciones en estas culturas arcaicas.

En cuanto al proceso de hominización y destitución de la animalidad humana, se entiende que los matices y posibilidades del pensamiento se alejan de las ideologías igualitarias, que, para Nietzsche, son antinaturales, puesto que se colocan bajo un modo de operación opuesto a la voluntad de potencia, priorizando la utilidad comunitaria de la tendencia gregaria. La elección de la racionalidad como lema y ámbito prioritario de acciones, así como la opción sesgada por la verdad, revelan la precedencia moral de las interpretaciones de hechos y valores. De esta forma se extingue la mirada al conocimiento como campo de perspectiva.

En este proceso, se fabrican hombres supuestamente independientes, pero fundamentalmente útiles para el mantenimiento del Estado, armados con una cultura histórica y una práctica de orientación historiográfica. A los filisteos, comerciantes de la cultura, o a los filósofos, teóricos del conocimiento, Nietzsche les dirige severas críticas, entendiéndolos como corresponsables por reducir las complejidades de las vivencias, en nombre de una universalización. Sus tareas de legislación jerárquica de valores, investigación documental y comparación con detalle en el estudio de la cultura, se pierden y se confunden con un modelo de

acumulação de conhecimento, sem a conquista de um estilo próprio, caracterizado por um erro de perspectiva inicial, em que a moral ainda aprisiona as miradas por fenômenos da cultura.

Referências

- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 nº 31, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>
- DIAS, R. *Nietzsche Educador*. Rio de Janeiro: Scipione, 2003.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- FREZATTI JR, W. Vocábulo Vontade. In: *Dicionário Nietzsche*. Grupo GEN.
- MARTON, S. (Org). São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- GIACOIA JÚNIOR, O. *Nietzsche*. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2000.
- LEMM, V. *La filosofía animal de Nietzsche: Cultura, política y animalidad del ser humano*. Universidade Diogo Portales. Colección Pensamiento contemporáneo. Chile, 2019.
- LOSURDO, D. *Nietzsche: o rebelde aristocrata: biografia intelectual e balanço crítico*. Tradução de Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Revan, 2009.
- MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- MARINS, I. Um olhar sobre o perspectivismo de Nietzsche e o pensamento trágico. *Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche*. Vol.1, nº2, 2008, p.124-141.
- MARTON, S. *Dicionário Nietzsche*. Grupo GEN. São Paulo: Edições Loyola, 2016
- MÜLLER-LAUTER, W. *A Doutrina da Vontade de Poder em Nietzsche*. São Paulo: Anna Blume Editora, 1997.
- NASSER, E. O destino do gênio e o gênio enquanto destino: o problema do gênio no jovem Nietzsche. *Cadernos Nietzsche*, n. 30, p. 287-301, 2012.
- NIETZSCHE, F. W. *Obras incompletas*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2. ed. São Paulo – SP: Editora Abril cultural, 1978.
- NIETZSCHE, F. Da utilidade e Desvantagem da História para vida. In: *Obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NIETZSCHE, F. *Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extramoral*. Comum - Rio de Janeiro - v.6 - nº 17 - p. 05 a 23 - jul./dez. 2001.
- NIETZSCHE, F. W. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. In: *Estudos sobre Educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, F. *Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

NIETZSCHE, F. *Humano, Demasiado Humano: um livro para espíritos livres*.

Tra. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

PEREIRA, O. P. Discurso aos estudantes de Filosofia da USP. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. *Revista Dissenso: revista de estudantes de filosofia*. Seção Intervenção, Edição nº 2, 1999.

<https://doi.org/10.11606/issn.2447-9713.dissenso.1999.105216>

SAFRANSKY, R. *Nietzsche: biografia de uma tragédia*. São Paulo: Geração Editorial, 2017.

WAWRO, G. *The Franco-Prussian War: The German Conquest of France in 1870 1871*. Cambridge: Editora Cambridge University Press, 2005. 346 p.

Data de registro: 10/08/2021

Data de aceite: 19/01/2022

 **Dispositivos da Formação Teórica *Queer*:
contribuições de Michel Foucault e Jacques Derrida**

*Antonio Leonardo Figueiredo Calou**

*Maria Teresa Nobre***

Resumo: O presente artigo busca discutir as contribuições de Michel Foucault e Jacques Derrida para a formulação da teoria *queer*, apresentando algumas de suas propostas teóricas que passeiam e incorporam movimentos políticos e acadêmicos, bem como corpos em constante construção de si, incorporados por enunciados de gênero, suas oposições, mas também por suas *Différences*. Para isso, apresentamos inicialmente os itinerários históricos dos movimentos políticos *queer*, ou seja, uma pragmática que se dará ao longo da sua construção, base para o pensamento teórico. A seguir, apresentamos o pensamento desses autores como pressupostos para a potencialização, tanto dessa pragmática, como de dispositivos que compõem a analítica das normalizações dos gêneros e para além deles, constitutivas da Teoria *Queer*.

Palavras-chave: Gênero; Teoria *Queer*; Michel Foucault ; Jacques Derrida

* Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista CAPES. E-mail: leo.calou@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8982146061374788>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6795-7200>.

** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgPsi/UFRN). Email: tnobre@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1234091318043836>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5085-4296>.

Devices of Queer Theoretical Formation: contributions from Michel Foucault and Jacques Derrida

Abstract: This article aims to discuss the contributions of Michel Foucault and Jacques Derrida to the formulation of queer theory, presenting some of their theoretical proposals that walk and incorporate political and academic movements, as well as bodies in constant construction of themselves, incorporated by statements of gender, its oppositions, but also for its *Différences*. For this, we initially present the historical itineraries of queer political movements, that is, a pragmatics that will take place throughout their construction, the basis for theoretical thinking. In sequence, we present the thought of these authors as presuppositions for the potentializing of both this pragmatics and devices that make up the analysis of the normalizations of genres and beyond them, which are constitutive of the Queer Theory.

Keywords: Gender; Queer Theory; Michel Foucault; Jacques Derrida

Dispositivos de la formación teórica queer: contribuciones de Michel Foucault y Jacques Derrida

Resumen: Este artículo busca discutir los aportes de Michel Foucault y Jacques Derrida a la formulación de la teoría *queer*, presentando algunas de sus propuestas teóricas que caminan e incorporan movimientos políticos y académicos, así como cuerpos en constante construcción de sí mismos, incorporados por declaraciones de género, sus oposiciones, pero también por sus *Différences*. Para eso, presentamos inicialmente los itinerarios históricos de los movimientos políticos *queer*, o sea, una pragmática que se irá dando a lo largo de su construcción, base del pensamiento teórico. La continuación, presentamos el pensamiento de estos autores como presupuestos para la potencialización tanto de esta pragmática como de los dispositivos que componen el análisis de las normalizaciones de géneros y más allá de ellos, que son constitutivos de la Teoría *Queer*.

Palabras clave: Género; Teoría Queer; Michel Foucault; Jacques Derrida

Notas introdutórias

Surgido em meados dos anos de 1970, nos EUA, em meio à eclosão dos novos movimentos sociais que marcavam um percurso de reivindicações políticas identitárias, o movimento *queer* eclode ao romper com o caráter pejorativo e subalterno a ele relegado. Torna-se um contradiscurso que ressignifica o termo *queer* – antes sinônimo de excêntrico e exótico –, passando pelo crivo da afirmação e procurando situar-se como estranho no meio da multidão normalizada (PRECIADO, 2011). De acordo com Guacira Lopes Louro (2016):

Queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (LOURO, 2016, p. 39)

O histórico termo *queer* dos fins do século XIX, ao enquadrar a vida de homossexuais, identificava seus corpos pela marca da desigualdade fomentada pelas relações de poder a favor de uma heterossexualidade “normativa” e “natural”. Assim, a política *queer* se levanta a partir da segunda metade do século XX, como um movimento à parte do movimento homossexual, pois a afirmação identitária gay/lésbica estaria, a partir de suas políticas igualitárias de classe, regulamentando a heterossexualidade dominante. O *queer* reivindicaria, agora, o lugar dos sujeitos dissidentes que não se encontravam dentro de padrões homossexuais, enquadrados nos eixos de masculinidade e feminilidade. Dessa forma, travestis, transexuais, intersexuais, *drag queens*, sadomasoquistas e portadores do vírus HIV/Aids, antes excluídos ou ocupando espaços subalternos nos movimentos sociais, passam a ser representados por tal política.

Embasados pelas obras de Michel Foucault e Jacques Derrida, a política *queer* começa a ascender nas ações interventivas do que se poderia visualizar sobre o discurso de sexualidade e as relações de poder, descortinadas no primeiro volume da *História da Sexualidade* (1988) e também sobre as estratégias de desconstrução das hierarquias de poder, características de oposições binárias produtoras de identidades, contidas na obra derridiana, *Gramatologia* (1973) – ambas publicadas em meio à efervescência dos movimentos políticos que aconteciam entre 1960 e 1980.

O termo *queer*, enquanto teoria, foi enunciado pela primeira vez em 1990, pela italiana feminista Teresa de Lauretis. Entretanto, enquanto teoria, o *queer* somente começou a ser pensado a partir das célebres obras *Problemas de Gênero* (2015) de Judith Butler e *A Epistemologia do Armário* (2007) de Eve Sedgwick – teóricas americanas que se aproximavam das estratégias de análises foucaultianas e derridianas, problematizando a normalização presente nos discursos de gênero. Com isso, é sobre sua própria formação, que seguia a premissa desconstrutivista, que o *queer* reivindica uma descentralização e se põe como estratégia analítica móvel e fluida, dialogando com diversas áreas científicas, sem associar-se a nenhum de seus métodos.

Com base nessas reflexões, no primeiro momento da trajetória de produção deste artigo, recuperamos a formulação do pensamento *queer* através da sua constituição nos movimentos sociais e, depois, enquanto teoria. Aparecem nesse caminho de descontinuidades, os dispositivos formadores e os/as pensadores/as que embalsamaram a analítica da normalização, dentre esses: Michel Foucault e Jaques Derrida.

Num segundo momento, pensamos que talvez fosse audacioso propor o *queer* dentro de um processo epistemológico, ou melhor, dentro de uma sistematicidade teórica do conhecimento. Pois a perspectiva *queer* se propõe a questionar toda e qualquer sistematicidade, bem como a si própria, quando se tenta enquadrá-la numa identidade. Entretanto, tendo refletido sobre, acreditamos que, por mais que ela se proponha a uma teoria política posta sobre os questionamentos da normalização, a teoria *queer* pressupõe uma analítica que, em si, já a coloca dentro dos universos do conhecimento.

Dessa forma, poderíamos dizer que ela pode até não se encaixar em uma teoria do conhecimento, mas é evidente que trabalha como uma teoria do conhecer para desconhecer, para desconcertar os postulados que se dão como normalidades evidentes e que inferiorizam uns e outros sob os efeitos de poder que se manifestam ao serem produzidos numa relação de oposição.

Pensamos, portanto, que a formação do seu processo, enquanto teoria, resulta do pensamento de vários autores e autoras que a vão tecendo através de percepções teóricas em que se manifestam, convergindo e divergindo umas das outras, mas que, de uma forma ou de outra, buscam refletir melhor o produto final, as normalizações, as naturalizações, as oposições binárias que se agregam condicionando e controlando a vida humana. Por isto, neste artigo, queremos pensar o *queer* dentro de uma teoria do conhecimento, nos permitindo falar um pouco de alguns autores que se tornaram, com suas teorias, a base do pensamento *queer*. Assim, destacamos as contribuições de Michel Foucault e de Jacques Derrida para a formulação de pressupostos que embasam a Teoria *Queer*, dividindo o texto em três momentos: o primeiro que trata ainda de pensar os itinerários históricos dos movimentos políticos *queer*, ou seja, de uma pragmática que dará ao longo de seus acontecimentos, bases para o pensamento teórico; e o segundo e terceiro momento que apresentam os pensamentos de Foucault e Derrida como supostos para potencialização tanto dessa pragmática, como de dispositivos para compor a analítica das normalizações.

Teoria *queer* em formação: percursos históricos e políticos

A primeira aparição sexualizada e pejorativa do termo *queer* foi em 1894, utilizado em uma carta-denúncia dirigida ao quartel general da Scotland Yard. A carta foi escrita por John Douglas, o marques de Queensbury, e no seu conteúdo continha declarações e acusações a seu opositor político em uma disputa jurídica, Oscar Wilde. Por meio dela, o escritor foi sentenciado pelo crime de incidência moral, por seus atos e incentivo às práticas homossexuais (LOURENÇO, 2017). Com isso, a

etimologia da palavra *queer* vai se escamoteando, durante toda a passagem dos séculos XIX e XX, fazendo referência ao estranho, exótico, fora dos costumes normativos da cultura. De acordo com Lourenço (2017):

Em inglês, “*queer*” constela alguns significados diferentes, mais ou menos diretamente relacionados entre si. De acordo com a sua definição mais convencional, designa algo – ou alguém – excêntrico, bizarro, singular ou diferente; de natureza questionável ou suspeita; fisicamente indisposto ou mentalmente disfuncional; ou, ainda, mau, sem-valor ou falsificado. Mas a sua acepção dominante é enquanto termo pejorativo para homens percepcionados enquanto não heterossexuais e/ou efeminados (sendo que a distinção entre um e o outro grupo é pouco significativa para uma sociedade que a tal ponto conecta e confunde a expressão de gênero com a orientação sexual) e mulheres percepcionadas enquanto não heterossexuais. (LOURENÇO, 2017, p. 877-878)

Queer ganha novas conotações em meados da década de 1960, quando o termo vira alvo dos sujeitos homossexuais, que na pior das traduções para o português poderia significar “viado”, “bicha”, “baitola”, “boiola”, “sapatão”, etc. Assim, *queer* também passou a ser considerado como resultado dos discursos que viriam a se estabelecer desde uma história de recusa das práticas sexuais dissidentes que envolvem o termo sexo.

Até o século XVII, o termo sodomia era um termo em vigência, quase universal para o contexto ocidental, porque tinha apoio na jurisprudência religiosa do cristianismo nos países do ocidente. Referia-se ao ato pecaminoso e passível de condenação, contido na relação entre pessoas do sexo masculino. Os atos de sodomia enunciavam uma pena que se efetivava na medida em que o direito canônico ia se instituindo e angariando, pelo seu discurso, poder de decisão sobre a vida desses sujeitos (TREVISAN, 2009). No século XIX, após o advento da homossexualidade, termos como *queer* (“viado” / “sapata”) apareceram para referenciar os sujeitos na condição pela qual a ciência e o discurso religioso lhes haviam

designado como anormais, impuros, doentes, contaminados e que estavam em situações passíveis de abjeção.

De acordo com Michel Foucault (1988), o século XIX torna-se um marco, ápice dos discursos que promoviam a incitação perversa das práticas sexuais. É neste espaço de tempo que as ciências médicas e biológicas se apropriam de discursos já fundados e os remontam à legitimidade científica que tinha como intenção originária, dar vazão aos estudos de reprodução da vida humana. No caso da homossexualidade, que contraria essa função, foi concebida como desvio, como patologia que poderia ser manejada como vírus nos laboratórios da psiquiatria.

Neste ínterim, desde sua criação, a homossexualidade passa por idas e vindas nos estudos da medicina e da biologia, mas somente vai ter maior respaldo na psicanálise freudiana – na concepção de desejo que, por essa visão, se estabelecia inconscientemente nos sujeitos –, sendo imersa no imaginário social como desvio até, pelo menos, os meados dos anos de 1970. Apesar de tudo, a ciência do século XIX livrou os homossexuais da condenação religiosa, fazendo com que pudessem se organizar em guetos, fato que oportunizou a articulação de movimentos homossexuais em prol da reivindicação por espaço e visibilidade social.

O século XX chega marcado por revoluções que se constelam em torno das reivindicações das classes operárias e trabalhadoras, como também de movimentos sociais que se levantam com demandas específicas de suas vidas privadas (MAZZOLA, 2009; MELLO, 2008; MISKOLCI, 2013) – como seria o caso da primeira onda do feminismo e da luta pelos direitos civis, pelo menos até os anos de 1920.

Na segunda metade dos anos de 1960 e durante os anos 1970, novas demandas surgem alçadas sobre as articulações que confrontavam os movimentos sociais da época, especialmente feministas e negros, que não estavam interessados nas diligências de casos mais específicos, como seriam as identidades que se viam mais prejudicadas, como por exemplo: a mulher lésbica, a negra e a mulher trans. Os anos 1960 são marcados pelos novos movimentos sociais, compostos pelas reivindicações da população negra do subúrbio dos EUA, pela segunda onda do feminismo e pelo surgimento do

movimento de libertação homossexual. Os novos movimentos sociais ganham este *status* por serem uma nova versão opositiva das antigas lutas que já estavam normalizadas de acordo com as demandas hegemônicas da sociedade civil burguesa, hétero e branca (HALL, 2015).

O movimento feminista vinha reivindicar à sua vanguarda o lugar das mulheres negras e lésbicas, fazendo oposição mais contundente à normalização masculina e heterossexual. Essas feministas percebiam, em suas antecessoras, uma composição não mais representativa, cuja maioria era formada por homens e mulheres feministas brancos/as, de classe média/alta e heterossexuais, ou seja, uma formação puramente hegemônica de identidades favorecidas nos seguimentos de classe (MISKOLCI, 2009, 2013). Essas mulheres entendiam que “o pessoal [as relações privadas] é político”, e que, por isso, era preciso lançar um novo olhar para as relações sociais contidas no âmbito privado das especificidades de classe que inferiam em suas vidas.

A conhecida ideia “o pessoal é político” foi implementada para mapear um sistema de dominação que operava no nível da relação mais íntima de cada homem com cada mulher. Esses relacionamentos eram considerados, sobretudo, políticos, na medida em que político é essencialmente definido como poder. (PISCITELLI, 2002, p. 5-6)

Talvez se possa afirmar que a política *queer* nasce nesse entremeio, sobretudo nas reivindicações feitas pelas feministas lésbicas que reclamavam, pela via dos movimentos radicais, o fim da heterossexualidade compulsória¹ corporificada nas agressões – físicas, psicológicas, morais e éticas – a elas dirigidas enquanto mulheres e lésbicas. Contudo, a política

¹ Este conceito é de Adrienne Rich, fundamentado no texto “Heterossexualidade compulsória e existência lésbica” (2010). Para a autora, a heterossexualidade tornou-se um atributo que perpassa todo o sistema cultural e acaba se incorporando na forma de pensar das mulheres e, como isso, de certo modo, acaba por colocar em xeque a existência das lésbicas. O termo heterossexualidade compulsória vem significar a produção violenta das normas sexuais dominantes hétero sobre toda intersubjetividade política/social/cultural, que impossibilita a existência dos dissidentes de tais normas.

queer arregimentará mais visibilidade no enfrentamento dos discursos promovidos pelo surgimento ou descoberta do HIV/AIDS e pela sua associação à homossexualidade, que cria a chamada “epidemia gay” (PELÚCIO; MISKOLCI, 2009).

Se o século XIX marca o surgimento das patologias homossexuais, os anos 1980 vem marcar o que Pelúcio e Miskolci (2009) denominaram de repatologização da homossexualidade. Com o advento do vírus, o alastramento da doença – que era encontrada em dois homossexuais a cada cinco sujeitos infectados – foi o dado suficiente para que grupos políticos tradicionais e conservadores pudessem associá-la à homossexualidade, produzindo um enorme conjunto de discursos que permeava o imaginário social.

Nesse contexto, um verdadeiro pânico moral se abateu sobre as populações homossexuais, legitimado pelos discursos epidemiológicos, que demandavam cuidado e estado de alerta da sociedade civil e heterossexual ao risco de contaminação na proximidade com os/as homossexuais (MISKOLCI, 2007). Outras instâncias ressignificam esse discurso à luz de seus preceitos conservadores, como é o caso das instituições religiosas, que denominaram ser aquela a forma que seu Deus encontrou para limpar o mundo do pecado homossexual.

Entre os anos 1973 e 1982, se promulgava uma guerra discursiva, período também chamado de revolução sexual. O movimento de libertação homossexual, entre 1981 e a segunda metade desta década, levantava-se em defesa da demonstração de que, as estatísticas mostradas sobre o vírus, eram injustas, verificando que a doença também se apresentava em casais heterossexuais de idosos e em crianças (PELÚCIO; MISKOLCI, 2009).

Entretanto, o movimento de liberação homossexual era semelhante à vanguarda feminista da primeira onda, buscava reivindicar direitos igualitários aos sujeitos homossexuais – como o casamento e a união igualitária –, enquadrando-se nos padrões heterossexistas e normativos. Respeitavam somente os que seguiam a assimetria dos gêneros masculinos e femininos, excluindo quaisquer identidades dissidentes e não normativas do movimento que era estritamente cisgênero. O movimento era composto

por gays e lésbicas que seguiam o circunspecto código instituído pela heteronormatividade, restringindo seus espaços a uma hegemonia de homens gays, masculinizados e másculos, e mulheres lésbicas, feminizadas e dóceis. Reproduziam, assim, os mesmos padrões de gênero dominantes, deslegitimando as demais identidades como as de travestis, transexuais, *drag queens*, intersexuais e até mesmo homossexuais infectados pelo HIV/AIDS – a quem julgavam, dentro do próprio movimento, como responsáveis pela segregação social que vivenciavam com o discurso da “peste gay”.

Por dentro dos movimentos feministas e homossexuais, articulam-se novos grupos que manifestam uma ação mais radical, reivindicando a desconstrução das representatividades e identidades homossexuais. Grupos como *ACT UP* e *Queer Nation*, são formados inicialmente com o propósito de fazer valer os direitos dos homossexuais infectados pelo HIV/AIDS, as formas de tratamento disponíveis no momento, tornando-se logo em seguida grupos de ativismo político afirmativo (MISKOLCI, 2013). Já grupos como *Lesbian Avengers* e *Radical Fairies* assumiam posturas políticas mais radicais, pois estavam interessados em

investir nas posições de sujeitos “abjetos” (esses “maus sujeitos” que são os soropositivos, as sapatatas, os viados) para fazer disso um gesto de resistência ao ponto de vista “universal”, à história branca, colonial e *straight* do “humano”. (PRECIADO, 2011, p. 15)

Desse modo, a política *queer* é instituída para reivindicar a desnaturalização da heterossexualidade e a desconstrução dos gêneros binários, informando que desejos sexuais, assim como identidades de gênero, se manifestam pela ação discursiva social e que produzem com isso, corpos gendrados e normalizados de acordo com padrões passíveis de desconstrução.

Tais movimentos contavam com a participação de boa parte de intelectuais, que buscavam intervir, com base em suas percepções analíticas e políticas, nas normalizações sociais. O movimento *queer* e sua política de então estavam, portanto, intimamente conectados às teorias e às obras de

Michel Foucault – principalmente, à *História da Sexualidade I*, que teve enorme repercussão na época – e também às teorias desconstrutivistas de Jacques Derrida, em especial, à obra *Gramatologia* (SPARGO, 2017).

Nesse contexto, a política *queer* se opunha em grande parte ao movimento homossexual, sobretudo no que se referia à necessidade de definir uma identidade. Ao estabelecerem novas identidades sexuais e de gênero a partir das posições e das práticas sexuais, assim como da aproximação ao gênero que não condizia com o símbolo do sexo “biológico”, desarticulavam também relações de poder. Essas, produzidas e reproduzidas pelo movimento homossexual, eram embasadas na respectiva dominação masculina e heterossexual, herdando suas normas aplicadas às vidas homossexuais, nas suas individualidades.

O movimento homossexual parecia seguir as normas instituídas pelos padrões heterossexualizadores, quando imprimiam nos coletivos a necessidade de aproximação aos padrões monogâmicos e “respeitáveis” da sociedade, assim como impetravam às identidades as condições de gênero binário, hierarquizando, dentro do próprio movimento, as categorias identitárias à disposição. Na base dessa pirâmide, estavam aqueles/aquelas travestis, transexuais, *dragqueens*, intersexuais, sadomasoquistas, entre outros/as que não obedeciam a quaisquer condições sociais normativas, sendo visibilizadas como vidas excêntricas e exóticas.

Até aqui, buscamos trazer perspectivas da formação de uma política *queer*, que é constituída da ação de militantes e intelectuais que dividiam reflexões em comum sobre as instituições macropolíticas de normalização social. Pois o *queer* enquanto teoria, só foi formalizado em 1991, quando Teresa de Laurentis usou pela primeira vez o termo “*Queer Theory*”, fazendo referência aos estudos filosóficos das linhas pós-estruturalistas francesas e dos estudos culturais norte-americanos, entre outras perspectivas no aglomerado de pensamentos que buscavam desconstruir e desnaturalizar normas sociais (MISKOLCI, 2009).

É importante frisar que os/as teóricos/as *queer*, não sabiam, nem se pensavam como teóricos/as *queer* até o momento da criação e menção do termo por Laurentis. É por essa perspectiva que a teoria *queer* não tem o seu

lugar de criação somente no berço norte-americano. De acordo com Richard Miskolci (2013), várias são as obras e autores/as que tinham o pensamento desconstrucionista e problematizador, premissa que a teoria carregava. Além de não ser ela de essência filosófica:

A centralidade da produção acadêmica americana, ou seja, seu poder de influência mundial, gerou a versão ainda coerente – mas altamente contestável – de que a teoria *queer* surgiu apenas lá e teve como data de nascimento 1990, ano em que foram lançados três de seus livros mais influentes: *Problemas de Gênero*, de Judith Butler, *One Hundred Years of Homosexuality* (cem anos de homossexualidade), de David M. Halperin, e, sobretudo, o grande livro fundador da teoria *queer*, *A Epistemologia do Armário*, de Eve Kosofsky Sedgwick. (MISKOLCI, 2013, p. 31)

Assim, de acordo com Guacira Lopes Louro (2016), poderíamos dizer que a teoria *queer* é fruto de articulações que se manifestam em uma pragmática, envolvendo um conjunto de teorias e de práticas políticas, a partir de diferentes países e culturas. Dentre tais, é preciso ressaltar que o fundamento das teorias *queer* é pautado essencialmente pelas feministas que assumiram posições mais críticas sobre as questões de gênero e sexuais. Destacam-se – para além das já mencionadas por Miskolci – a italiana Teresa de Laurentis, a americana Gayle Rubin, a chicana Glória Anzaldua, o catalão Paul Beatriz Preciado, a indiana Gayatri Spivak, o argentino Néstor Perlongher e o inglês naturalizado brasileiro Peter Fry, dentre outros.

Já após sua formação, surge no Brasil uma gama de pesquisadores que se anunciam teóricos/as *queer* assumindo as posições políticas do que teorizam. Dentre eles e elas, destacamos o sociólogo Richard Miskolci, a antropóloga Larissa Pelúcio, a cientista social Berenice Bento, a filósofa Carla Rodrigues, a educadora Guacira Lopes Louro e o teólogo André Musskopf. A obra desses/as brasileiros/as costuma levar em consideração a constante construção crítica da teoria *queer* que, geralmente, está a pensar com o cânone e as obras “clássicas” já mencionadas.

Michel Foucault: as sexualidades e suas relações de poder

Para alguns e algumas teóricos/as *queer* seria um equívoco afirmar que Foucault teria instituído a política e o pensamento *queer*, ou mesmo, que o *queer* seja fruto maduro da árvore do pensamento foucaultiano. Como também não se pode afirmar que somente suas obras tenham produzido aquilo que chamamos de espírito *queer* – conteúdos questionadores, contestadores, desnaturalizadores e desconstrutivistas de padrões, normas e leis alçadas sobre as relações de poder.

Alguns desconsideram suas produções, associando-as à sua vida pessoal, enquanto muitos e muitas – sobretudo autoras feministas – embora reconheçam o valor de suas obras, reivindicam aprofundamentos maiores no pensar as condições de gênero (MCLAREN, 2016; MISKOLCI, 2017; SPARGO, 2017) e, sobretudo, o lugar das mulheres no conjunto da sua obra (FEDERICI, 2019).

Hoje, costuma-se dizer, inclusive a partir de muito/as teórico/as *queer*, que Foucault é, como qualquer outro autor, fruto de seu tempo e de seu meio. Da nossa parte, acreditamos que ele deixou o pé, senão o corpo todo, dentro da formulação teórica *queer*. Por esse motivo, partimos do pressuposto de que ele tinha, sim, interesses específicos de pesquisa, mas é evidente e constatável que suas obras renderam evidências antes impensadas. Tratando-se de compreender a sexualidade, estamos de acordo com Spargo (2017) ao afirmar que:

Ele estava mais interessado em como a “sexualidade” funciona na sociedade do que em saber o que ela é. Enquanto psicanalistas encorajavam seus pacientes a explorar os segredos sexuais que poderiam conter a chave da saúde mental e emocional, Foucault se dedicava a investigar como a psicanálise (entre muitos outros discursos) nos encoraja, ou mais aproximadamente nos incita, a produzir um saber sobre nossa sexualidade que é, ela mesma, cultural, e não natural, e que contribui para a manutenção das relações específicas de poder. (SPARGO, 2017, p. 16)

Pelo menos para a política *queer*, o primeiro volume de *História da sexualidade* parece levar o mérito maior, pois é decorrente de sua publicação, principalmente nos EUA, que os movimentos sociais tenham percebido melhor a sexualidade como um construto social, fomentado por tecnologias discursivas que ainda produziam relações de poder sobre suas bases, condicionando vidas em padrões hierárquicos. A obra caracteriza-se por um rico material histórico, cujo intuito parece ser o de compreender os discursos como formadores de sentidos para as práticas sexuais por/em alguns séculos.

Buscando compreender a sexualidade desde o vitorianismo do século XIV ao XVII, ele afirma que o discurso sobre as práticas sexuais nunca passou pelo interdito do silêncio, como enunciados indizíveis. Pelo contrário, houve historicamente um processo discursivo que pautara o controle, a vigilância e a disciplina, fomentados por métodos e criados por instituições de poder que seriam responsáveis por manter dentro de uma ordem e de uma moral, os indivíduos e seus corpos. A “hipótese repressiva” (FOUCAULT, 1988) parece desmistificar o inaudito tabu sobre o sexo – ou nas palavras de Foucault, o segredo –, mostrando que ao mesmo tempo em que se produzia o discurso de controle e vigilância sobre o sexo, este estava sendo suscitado a todo momento, sob o método da confissão.

Censura sobre sexo? Pelo contrário, constitui-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia. Essa técnica talvez tivesse ficado ligada ao destino da espiritualidade cristã ou à economia dos prazeres individuais, se não tivesse sido apoiada e relançada por outros mecanismos. Essencialmente por um interesse público. [...]. Porém, por mecanismos de poder para cujo funcionamento o discurso sobre o sexo – por razões às quais será preciso retornar – passou a ser essencial. [...]. O essencial não são todos os escrúpulos, o “moralismo” que revelam, ou a hipocrisia que neles podemos vislumbrar, mas sim a necessidade reconhecida de que é preciso superá-los. Deve-se falar

do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção [...]; cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. No século XVIII o sexo se torna questão de “polícia”. [...]. Polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição. (FOUCAULT, 1988, p. 29-31)

Na obra de Foucault, a confissão surge como meio através do qual as instituições de poder obtinham o controle de sua população e garantiam o seu espaço. Há que ressaltar que estamos a evidenciar aqui as instâncias que regulavam a vida ocidental entre os séculos XIV e XVII, emoldurados pela religião e pelo direito. De acordo com a obra, a confissão se solidifica como estratégia de dominação desde tempos remotos; até mesmo na própria cultura grega ela já estaria posta para aqueles rapazes que não queriam adentrar em suas maturidades. Em *História da sexualidade II: o uso dos prazeres* (2014), Foucault desconstrói a premissa discursiva que enfatiza ser a Grécia antiga, um lugar onde a perversão ou a pederastia seriam liberadas, e dedica um capítulo de sua obra a análises discursivas sobre os escritos filosóficos gregos e as produções cristãs sobre o sexo, a sexualidade ou as “intemperanças”, nos fazendo pensar que certa prática sobre os jovens tinha alguma limitação.

Com efeito, a prática cristã instituía-se como meio de salvação e libertação da alma dos pecados da carne. Esta, sendo oposição binária da alma, torna-se símbolo do discurso de condenação, como transgressão das regras divinas, ditadas pela narrativa bíblica. A carne, portanto, torna-se objeto de pecado sobre o qual se deve policiar, pois nela estariam contidos todos os desejos proibidos. Desse modo, a confissão se mantinha como estratégia regulatória em que o pecado era julgado, sendo difundida pelo discurso de preservação da moral cristã. Atrelada ao direito canônico, a

confissão era o meio que levava os indivíduos à condenação sobre suas práticas sexuais, sendo os pederastas e sodomitas os sujeitos sentenciados.

O século XIX vem então para reescrever essa história. O sexo – que antes era “não dito, mas confessável” – passa a adquirir maiores dimensões, passando, a partir de então, a se transfigurar em objeto a ser analisado pelas ciências médicas. No entremeio dos séculos XVIII e XIX, o sexo torna-se objeto de curiosidade científica que determinaria na sua convenção todo um funcionamento da vida humana sobre os discursos modulares nos quais se pautavam como pressuposto natural, dando até mesmo às categorias de gênero esse caráter. É sobre o berço das ciências médicas que as sexualidades são instituídas, partindo do termo homossexualidade – que substitui o termo sodomia – para posteriormente criar o seu termo dual, a heterossexualidade.

Neste contexto, cabia à psiquiatria e sua função analítica buscar respostas para aquela doença que partia da mente de sujeitos degenerados sexualmente, que portavam um desvio do que se pensava como natural. O mais brando dos discursos científicos aparece através da psicanálise, que previa a homossexualidade como predisposição em todos os sujeitos, como um tipo de bissexualidade, obediente aos instintos e pulsões. Porém, a efetivação da prática era tida como um “defeito”, decorrente de uma má resolução do Complexo de Édipo, a qual impedia a identificação com o genitor do mesmo sexo e, por isso, devendo ser tratada nos moldes psicanalíticos.

Contudo, Foucault faz notar que o segredo de outrora passa a ser provocado, multiplicando-se em torno de vários discursos em diversos âmbitos da vida social. Há, então, uma “implantação perversa”, a partir da qual a sexualidade e seus efeitos degenerados eram concebidos como experimento, tais como ratos de laboratório, em meio à produção de dispositivos legitimados por poderes de caráter científico para tratá-los. O que se tem agora é um conjunto de instituições que passam a agenciar o sujeito em relação ao controle de sua doença.

Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder:

incitação institucional a falar do sexo e a falar e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado. (FOUCAULT, 1988, p. 24)

A confissão ganha outro sentido. Do cristianismo, ela tornar-se um método eficaz para a promoção de novos enunciados de sexualidade por intermédio de outras instituições, sobretudo científicas. Agora, o método/ação de confessar a vida privada poderia dizer as causas das perversões sexuais e por ela promover um tratamento. Dentro desse discurso, haverá a difusão de toda uma patologização da sexualidade e sua medicalização, assim como o controle por meio de um sistema político que consegue, na sexualidade, a sua economia, instituindo sobre a vida de homens e mulheres “regras e recomendações”, fazendo-os caminhar sob “a linha divisória entre o lícito e o ilícito” (FOUCAULT, 1988, p. 44).

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas, na realidade, funcionam como mecanismo de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abraça por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar-se ou de resistir. [...] Poder-se-ia também dizer que ela [a sexualidade criada pela sociedade moderna] inventou, ou pelo menos organizou cuidadosamente e fez proliferar, grupos com elementos múltiplos e sexualidade circulante: uma distribuição de pontos de poder hierarquizados ou nivelados, uma busca de prazeres. [...]. Mas ela também é uma rede de prazeres-poderes articulados segundo múltiplos pontos e com relações transformáveis. (FOUCAULT, 1988, p. 52-53)

Toda uma “*Scientia Sexualis*” é promovida através de discursos, concebidos por Foucault (1988) como um conjunto de instâncias articuladas a produzir “verdades” sobre o sexo, criando, dessa forma, leis de normalização da vida. A verdade, então, estava relacionada a associações de poder em que autoridades do discurso hegemônico mantinham seu controle sobre as confissões. Elas eram produzidas e materializadas por um suposto saber/poder.

Por sua vez, o poder não era entendido por Foucault dentro de dicotomias ou contraposições dualistas como opressor/oprimido, burguês/proletário, rico/pobre etc. Nesta concepção, o poder não é um atributo difundido pelo Estado, como pressupõe a tradição marxista. Quebrando esse postulado, Foucault defende que o poder não está localizado em algo ou em alguém, não se objetiva, não se materializa. O poder circula e seria, antes de mais nada, uma força que se instaura em todas as relações. O poder é, portanto, móvel e permeia a vida de todos os sujeitos e instituições, sendo por eles produzidos e reproduzidos (FOUCAULT, 1988, 2011, 2017).

É com essa percepção que o autor irá considerar que também a sexualidade, enquanto dispositivo de poder, permeia todas as relações – sejam elas públicas ou privadas –, se manifestando nas subjetividades individuais e coletivas e fomentando, sempre, práticas de resistência.

Para ele, o poder está sempre produzindo a resistência e jamais a restringindo por completo: “Não há relações de poder sem resistências; estas são tão mais reais e eficazes quanto se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder”. (SPARGO, 2017, p. 20)

Dessa maneira, o próprio Foucault atenta em *História da sexualidade*, para o que chamou de “discurso de reação” – um tipo de efeito que se manifestaria contra enunciados primeiros. Sobre a homossexualidade, é evidente a força negativa sobre a qual as ciências médicas e seus predecessores a direcionam, renegando-lhe ao *status* de doença, perversão, desvio e outras patologias, de modo a haver uma

identificação dos sujeitos “desviados” com aquilo que esses discursos e seus enunciados, lhes tornavam. Contudo, é na não identificação que se encontram as possibilidades de outras práticas discursivas. Pois ao não se reconhecerem naquelas produções gays, lésbicas e de outros/as, tais sujeitos desviados poderiam se voltar contra aquilo que os instrumentalizava como ilegítimos, reagindo com um contradiscurso, e valendo-se de estratégias criadas para o enfrentamento daquilo que os desqualificava.

Spargo (2017) entende que esse ideal foucaultiano chega para explicar os movimentos que levantam bandeiras afirmativas e identitárias, mas buscando contrapor e remodelar os sentidos dos discursos para uma nova luta política. O discurso de reação é uma percepção inicial e motivadora da resignificação discursiva proposta pela teoria *queer*. A respeito de tal proposta, não se pode negar a influência de Foucault.

No livro *Em defesa da sociedade* (1999), Foucault busca explicar toda a produção analítica do poder a partir da biopolítica. Trata-se de uma premissa da ciência e de sua imersão no mundo moderno, postulada pelo caráter das ciências médicas, cuja formação se daria com um propósito regulamentador do Estado. Ou seja, a biopolítica concretiza uma confluência de práticas médicas voltadas à gestão da vida e da morte de corpos, assumindo a regulação de toda uma população.

No século XIX, com o efeito das práticas médicas, as patologias e tratamentos criados sobre a égide da biopolítica se processaram como dispositivos e estratégias do poder, as quais promoviam domínios sobre as condições do corpo. Enquanto produziam uma degenerescência – uma patologia (principalmente moral) – enquadravam, ao mesmo tempo, a condição do outro em um padrão de normalidade e regularidade. É preciso, então, gerir a patologia, tratá-la, curá-la e “recuperar” as pessoas e a população acometida, transformando-as em um tipo de padrão universal de “homem espécie”, saudável e normal.

E vocês compreendem então, nessas condições por que e como um saber técnico como a medicina, ou melhor, o conjunto constituído por medicina e higiene, vai ser no século XIX, um elemento, não o mais importante,

mas aquele cuja importância será considerável dado o vínculo que estabelece entre as influências científicas sobre os processos biológicos e orgânicos (isto é, sobre a população e sobre o corpo) e, ao mesmo tempo, na medida em que a medicina vai ser uma técnica política de intervenção, com efeitos de poder próprios. A medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores. (FOUCAULT, 1999, p. 301-302)

A medicina social e o higienismo promulgam o que Foucault chama de “racismo”, o que consideramos ser uma autodefesa mal-informada pelo saber/poder médico, na qual o direito de viver está condicionado à posição nos efeitos de disciplinas e regulações dessas tecnologias de poder. Assim, exterminando o outro, a sociedade não estaria somente se livrando de uma erva daninha praga, mas limpando-se da possibilidade de praga.

Com efeito, o que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. [...]. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer censura no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder. (FOUCAULT, 1999, p. 304-305)

A sexualidade seria um dispositivo biopolítico por excelência. Esse mesmo discurso traz consigo uma gama de produções e preleções que se materializam em efeitos disciplinares, como é o caso da pedagogia da sexualidade ou do controle da masturbação dos jovens no século XIX, da natalidade, da reprodução, da saúde mental e da morbidade, bem como de

outras regulações, materializadas sobre as políticas sociais baseadas nos discursos da anatomia do sexo.

A homossexualidade e demais práticas sexuais não normativas ganham as condições de desvio, doença, patologia, degenerescência, as quais precisam ser tratadas, higienizadas ou expurgadas do meio social. Assim, se promulgaria o racismo nas vidas homossexuais e todo e qualquer sujeito identificado com elas, estaria estritamente condenado a ser somente um sujeito sexual, com essa única personificação. A homossexualidade, desse modo, seria tacitamente sexual, seria o desvio e a doença, não se obtendo outro papel para ela.

Portanto, não conseguimos perceber a teoria *queer* sem pensar os postulados foucaultianos que a embasam – como, por exemplo, a teoria da sexualidade, em que o autor afirma que sexualidade é discurso e, por isso, tem composições históricas, sociais e culturais, devendo ser lida como construção discursiva e enunciativa, jamais apenas biológica. Essa premissa, que está no cerne do pós-estruturalismo, é a base de grandes obras dos estudos *queer* que procuram se afastar e contestar os discursos naturalizantes e biologicistas, que se tornam normativas, criando binarismos e evidenciando desigualdades na vida social.

Jacques Derrida: as estratégias de desconstrução

Outro expoente cujo pensamento contribui para as bases de formação analítica *queer* é Jacques Derrida – filósofo francês, natural da Argélia, que teve Michel Foucault como professor durante sua formação. Começou a ter maior notoriedade a partir de 1966, quando foi convidado pela Johns Hopkins University para compor um debate sobre as controvérsias do pensamento estruturalista, apresentando brilhantes reflexões acerca do estruturalismo descrito nos estudos de Ferdinand de Saussure (MENESES, 2013; PETERS, 2000). A partir de então, a proposta desconstrutivista surge nas intenções produtivas do autor e toma materialidade na obra *Gramatologia* (1973) – um dos seus primeiros

trabalhos – que tem grande influência na constituição do pensamento *queer*. Talvez se possa afirmar ser aquela que constitui uma reflexão analítica pioneira, que molda as subsequentes formulações de uma teoria *queer*.

Derrida defende que é a partir das manifestações linguísticas e das relações sociais que se criam binarismos que resultam em identidades afirmadas ou negadas, reforçando-se nos domínios do que estava, por assim dizer, “construído”. Essa sua perspectiva desconstrutivista foi um marco na formação do pós-estruturalismo (MAJOR, 2002; MENESES, 2013), sobre o qual se ancora a teoria *queer*.

A proposta de Derrida nasce também de uma crítica feita no âmbito da filosofia de Martin Heidegger, excepcionalmente da metafísica ou da ontologia da diferença. Derrida enfatiza que essas nunca se afastaram da vinculação que identifica pares de oposição. Afirma que os binarismos criam forças que se manifestam sobrepujando um termo por outro, inferior, criando, assim, hierarquias. Esse seria o processo em que o termo criado, em contradição ao segundo, teria efeito na realidade dos sujeitos.

Com essas reflexões, Derrida rompe com aquilo que nomeou de “logocentrismo”: um sistema articulado de produção da linguagem e da cultura ocidental, que cria pares de oposições, em que as hierarquias se organizam, constituindo sobre si forças que controlam a realidade social (MAJOR, 2002; VASCONCELOS, 2003). O logocentrismo, para Derrida, parece ser o irmão gêmeo do etnocentrismo.

É com o pressuposto da centralidade do Eu – produto desse processo de ser o contrário do que é o Outro – que o filósofo desestrutura a operação binária que se determina na oposição de dentro e de fora, problematizando o logocentrismo e os cálculos estruturalistas das construções da linguística ocidental. A argumentação do autor se monta a partir da ideia de que nenhuma oposição permanece inteiramente dentro ou fora do centro, mas são produzidas num movimento, numa interconexão da qual suas próprias identidades são causas e sobre as quais elas se deslocam em posições de dominação. Assim, Derrida afirma que as construções linguísticas são frutos da experiência e, ao mesmo tempo, criam novas realidades entre os sujeitos, no que diz respeito às formas de dominação.

A desconstrução nasce contradizendo o logocentrismo que produz a dominação, buscando inverter com isso as hierarquias produzidas.

A desconstrução visa inverter a hierarquia dos conceitos, procurando pensar o segundo termo como principal e originário. Na relação entre causa e efeito, por exemplo, este é tradicionalmente entendido como secundário e derivado daquela. Mas, em nossa experiência, primeiramente constatamos a manifestação do efeito, para então remontarmos a suas causas. Assim concebido, o efeito é que deveria ser tido como originário, pois é por *causa* dele que um fenômeno pode ser concebido como causa. Em outras palavras, numa perspectiva desconstrucionista, o efeito é entendido como a causa de sua própria causa. (VASCONCELOS, 2003, p. 75, grifos do autor)

Portanto, o efeito precede a causa, sendo este, a causa de sua causa. Com isso, Derrida postula que o efeito só pode ser visualizado a partir do Outro, daquele que se caracteriza como ser na sua diferença (*Différance*). Assim, o reconhecimento por aquilo que ele não é ou pela ausência que há nele, sobre a presença que há em mim. Se pensarmos assim, as oposições binárias somente se constituem por seus aspectos negativos, inferiores ou subalternos na lógica logocêntrica, no que estaria de fora. Contudo, seu aspecto positivo e superior só existe pela própria convenção do que o difere do Outro.

A perspectiva desconstrucionista derridiana volta seu olhar para a inversão das hierarquias, postulando que é necessário pensar primeiro o Outro para então chegar ao efeito que cria as construções sociais. Fazendo isso, Derrida, para além de derrubar as hierarquias, propõe pensar a partir da voz subalterna, sempre silenciada. Dessa maneira, ele é consciente de que inverter a hierarquia não quer dizer eliminá-la, pelo contrário, se estabelece outro modo de hierarquia e dominação. Para isso, Derrida estaria à espreita do que chamou de “jogo”: aquilo que não está nem dentro nem fora do centro, mas o que é anterior à sua própria criação (VASCONCELOS, 2003)

Se pudermos pensar sobre a diferença de gênero, o masculino, dado como objeto de dominação, somente existe diante da sua oposição, o feminino. Mas o que precederia a construção do feminino? Poderíamos pensar que o sexo precede o gênero e suas condições normativas. Mas o que precederia o sexo? Fazendo uma análise do dildo (vibrador ou pênis de plástico), Paul Beatriz Preciado, à luz de Derrida, afirma que para filosofia tradicional e para a psicanálise de Lacan, seria o falo. Entretanto, o falo não quer dizer pênis. Mas o que quer dizer?

O dildo não é o falo e não representa o falo porque o falo, digamos de uma vez por todas, não existe. O falo não é senão uma hipótese do pênis. Tal como mostra a atribuição de sexo no caso de bebês intersexuais, isto é, naqueles bebês cujos órgãos sexuais não podem ser identificados à primeira vista como simplesmente masculinos ou femininos [...], a chamada diferença sexual “natural” e a ordem simbólica que dela parece derivar não passam de uma questão de centímetros. (PRECIADO, 2014, p. 78)

Como se pode perceber, o jogo não se concretiza em um outro conceito ou postulado na relação opositora, ele não ocupa espaço na relação hierárquica; o jogo seria, por assim dizer, uma “incessante alternância de premissa de um termo sobre o outro, produzindo assim, uma situação de constante indecisão” (VASCONCELOS, 2003, p. 75). O jogo estaria numa constante mobilidade entre presença e ausência, dentro e fora, ao mesmo tempo, ele não os ocupa, nem se torna resultado; assim como não seria a síntese da dialética hegeliana, mas uma alternativa que possibilitasse pensar aquilo o que precede, o que o torna possível (VASCONCELOS, 2003).

O jogo seria o postulado primeiro da desconstrução que, para Derrida, não se afirma como método, muito menos como conceito. Se assim fosse, estaria em contradição, tendo em vista que o desconstrutivismo tem a pretensão de subverter esses conceitos que acabam por se tornar binários e criadores de normas. O que a desconstrução faz é buscar os limites para questioná-los e, então, trazer possibilidades de ver além deles.

Se Michel Foucault tinha um de seus membros na lógica e na formação do que se propunha na analítica *queer*, Jacques Derrida parece ter lançado tanto o corpo todo, como o espírito, quando concebe as premissas da estratégia da desconstrução. Ou talvez seja melhor inverter a metáfora e pensar que o corpo *queer* é que deu vazão à incorporação pelo espírito derridiano. Pois a maior parte das produções dos/as teóricos/teóricas *queer* buscam a problematização, a desconstrução, a antinormatividade como tendência para pensar cada um dos problemas sem lhes atribuir métodos ou modelos. De fato, nem a teoria *queer*, nem a desconstrução derridiana, pretendem se afirmar como modelos ou métodos, mas como pensamento político que traz à tona os limites das forças normalizadoras, chamando atenção para a justiça do subalterno (RODRIGUES, 2010).

A teoria *queer* não trairia o autor ao afirmar que a desconstrução é uma abordagem, ou melhor, uma estratégia com a qual se quer problematizar as normas heterossexualizadoras e masculinizadoras que perpassam vários âmbitos e instituições sociais por elas criadas, forjando pares de oposição hierarquizadas, tomando uma como inferior e contrastante à outra, movendo vidas em direção a situações precárias.

Derrida postula que a diferença sexual é uma questão crucial no debate sobre a ética e sobre a justiça, para além de ser, ela uma categoria que gera poder e regula a vida dos sujeitos. Carla Rodrigues (2010), filósofa feminista *queer*, que dedicou sua vida acadêmica tentando mostrar a necessidade da desconstrução derridiana para o feminismo, considera que, para o filósofo argelino-francês, haveria uma necessidade específica de pensar a diferença sexual, principalmente a partir das reivindicações que pautavam os movimentos feministas da segunda onda – aquela que Derrida pôde presenciar, alertando sobre o patriarcado disfarçado de igualdade e identidade.

Para Derrida, a lógica da igualdade era, ao mesmo tempo, um disfarce do sistema patriarcal de se manter no domínio das relações, considerando que o seu discurso em nada contribuiria para a emancipação feminina ou mesmo homossexual, tendo em vista que as normas estabelecidas seriam estritamente masculinas e heterossexuais. A reivindicação por igualdade seria uma demanda para manter-se na norma e ser diferente; assim, essas categorias ganhariam outro nível de

subalternidade, sendo justificadas pelas suas diferenças sexuais e de gênero (RODRIGUES, 2010).

As feministas essencialistas, por mais que estivessem embasadas sobre o ponto de vista de Simone de Beauvoir, no qual viam o gênero como uma construção social discursiva, se mobilizando em ações afirmativas de suas identidades enquanto mulheres, ainda estavam essencializadas nas discursividades biologicistas que as diferenciavam, tanto que seria necessário pensar outra categoria para as mulheres transexuais. Ou seja, transexuais ainda não eram vistas como mulheres, mas mulheres trans e qualquer divergência do determinado corpo feminino não poderia ser legitimado em meio às suas lutas. As feministas essencialistas foram consideradas as feministas separatistas da segunda onda, pois criavam identidades para qualquer outro corpo diferente do já instituído pela biologia. Isso fazia com que o corpo da mulher, sem qualquer característica diferente da normativa, fosse tomado como superior, hierarquizando e separando a condição de ser mulher.

Com isso, Derrida vem, através da desconstrução do conceito de identidade, propor às mulheres feministas, assim como aos homossexuais, que repensem suas identidades sexuais e de gênero, afirmando estarem, com isso, reforçando o sistema binário que os/as excluem, assim como retroalimentando o lado oposto, que cria normas para as manifestações dessas identidades. O que Derrida então enfatiza é que a categoria mulher está rodeada de personificações patriarcais, instituídas nas formas mais sublimes de suas vidas privadas, as quais são renegadas à dominação masculina intrinsecamente atuante em seus corpos, mentes e espíritos, nas suas vidas e relações. Com isso, ele abre espaço para continuação de estudos que reivindicam a não identidade, o que seria bastante analisado por feministas como Judith Butler e Gayatri Spivak, grandes nomes formuladores do pensamento *queer* (RODRIGUES, 2010).

Mas Derrida nem sempre foi aceito como sujeito defensor do feminismo pelas feministas, principalmente as da segunda onda, que por muitas vezes impetraram à desconstrução da identidade a formação mais perversa do patriarcado, aquela que se mascara na forma de reivindicação anarquista. Nomes, como o de Margaret Whitford, viam que a desconstrução da identidade fragmentava os grupos de mulheres, fazendo com que se

dissipassem em uma ideia não unitária de engajamento sobre o principal objetivo feminista que, em suma, resumir-se-ia à violência contra a mulher (RODRIGUES, 2010) – enfatizando que ela seria (a desconstrução) o que há de mais conservador, já que enquanto reivindicação política, não se propunha a criar uma nova forma de fazer política, mas de desorganizar suas bases.

O que as feministas antidesconstrucionistas e *antiqueer* não perceberam é que a desconstrução derridiana já atentava para a pluralidade de grupos, percebendo que alguns não tinham, numa escala hierárquica, o domínio e a soberania nas instituições de certas normas. Conquanto à sua articulação política, a desconstrução não poderia renová-la, sob pena de cair numa contradição epistemológica. Enquanto a política se estabelece por normas, a desconstrução as questiona, buscando alcançar seus limites, desorganizando-as, para, no caos, encontrar possibilidades de fazer viver.

Cornell também considera que uma das importantes contribuições do pensamento da desconstrução à política e à teoria feminista está no fato de que a desconstrução considera a diferença sexual como questão “crucial” no debate sobre ética. Derrida questionou a hierarquia de gênero ao problematizar a divisão binária masculino/feminino, mostrando como essa é mais uma oposição convencional sustentada por uma hierarquia que toma o masculino como universal. [...]. Para Derrida, é precisamente a possibilidade de reinterpretação do feminino que oferece às mulheres a esperança de não serem para sempre aprisionadas em papéis de gênero que, embora muitas vezes pareçam “libertadores”, também correm o risco de funcionar, segundo Derrida, como “novas determinações topográficas”. (RODRIGUES, 2010, p. 224)

Acusado de antinormativismo e de anarquista científico pelos/as mais variados/as cientistas – feministas e não feministas –, Derrida nega o local que lhe atribuem. Em *Choreografies*, entrevista concedida a Cristine V. McDonald, ele justifica suas posições trazendo coerência ao feminismo defendido por Drucilla Cornell sob o ponto de vista de que a desconstrução, enquanto chamado de justiça com voz de subalterno, seria para o feminismo

“uma concepção de justiça que não aprisiona as mulheres” (RODRIGUES, 2010, p. 224).

Contudo, numa opinião particular nossa, o anarquismo desconstrutivista derridiano, se é que ele existe, caracteriza modos de subversão que se somam às formas mais justas de pensar a diferença pela chave da equidade, sendo essa última, não aquilo que se calcula ou que se iguala, mas a diferença que tem demandas e precisa ser ouvida. Neste contexto, não há nada mais *queer* do que a anarquia derridiana.

Considerações Finais

Foucault e Derrida não fundaram a Teoria *Queer*, mas ambos se tornaram precursores de seus/suas teóricos/as. Ainda que sobre eles se encontrem divergências, desacordos e críticas, a grande maioria dos/as autores/as *queer* partem de suas leituras. Tanto um quanto outro trouxeram uma gama de contribuições analíticas sobre as quais a Teoria *Queer* buscou se apoiar, acerca das reflexões produzidas sobre o olhar da desnaturalização e da desconstrução, voltado às relações de poder sob as quais se pautam as sexualidades, os binarismos e as hierarquias sociais e de gênero.

A nossa proposta ao destacar a contribuição desses autores – dentre tantos e tantas que poderíamos ter escolhido – volta-se ao lugar de pioneirismo e de originalidade das suas ideias, que contribuíram de modo relevante para a produção de uma *Teoria Queer*, ainda em construção. E também, de modo particular, ao que suas ideias suscitaram como prática política, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais que se reúnem empunhando a bandeira LGBTQIA+. Parece-nos que mais do que a diversidade, a multiplicidade, a pluralidade e até mesmo as divergências que se abrigam sob a chamada “sopa de letrinhas”, o que está posto como proposta e capacidade de aglutinação, organização e resistência política desse grande movimento – que agrega coletivos, grupos, comunidades, militantes, ativistas, artistas, pesquisadores/as etc. – é a capacidade de reconhecer e potencializar a Diferença. Em tempos de fascismos e genocídios como os que vivemos, a capacidade de respeito, convivência e

proteção à Diferença deve ganhar força e potência, sobretudo quando concebida na perspectiva da interseccionalidade, considerando os cruzamentos entre gênero, raça e classe.

A Diferença é o grande tema de Jacques Derrida e de Michel Foucault, que transversaliza toda a obra de ambos. Para Foucault, inicialmente, o diferente é aquilo/aquele que, pelo discurso médico e jurídico, escapa à normalidade; é classificado, esquadrinhado e patologizado; é o anormal que deve ser disciplinado e controlado. Mas é também o insurgente, aquele que se desvia das normas e delas escapa, a elas reage ou resiste, porque onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 1988). Para Derrida, a grande Diferença é dada pelo Outro; portanto, é necessária numa relação de desconstrução identitária que se interpele, questione e desconstrua as normas que fundam as relações sociais, colocando em xeque as hierarquias e os binarismos, sobretudo de gênero. O resultado dessa desconstrução torna a Diferença possível na sua expressão radical, produtiva de novas relações. Numa tentativa de construção de um novo sentido para a Diferença – a qual nomeou de *Différance* (diferença com “a”) – Derrida (1991) nada mais fez que nos mostrar que ela não se dá por negação, não se atribui à oposição ou à distinção, mas sim por afirmação, e ao aparecer, desaparece, requerendo assim sua estranheza que não se deixa nomear, bem como *queer*.

Mas, afinal, a que a Diferença pode nos convocar através da ação de “diferir”?

Nas palavras de Passeti (2012):

[...] diferir não nos remete apenas ao diferente, em seus antagonismos de combate ou capturas para a convivência pacífica, mas a uma maneira de viver a diferença [...] aquele que difere busca uma relação própria com outro igual na atitude rompedora com condutas. Neste exato instante, por ouvir e partilhar, eles diferem de maiorias e minorias numéricas, afirmando o rompimento com o fixo, constante e imutável. Transbordam diante das imensidões que jamais imaginaram pisar. Expressam e consolidam uma revolta contra o *estado das coisas*, convenções, desejos, utopias e se lançam na experimentação inédita

provocada por suas divergências e convergências, estabelecendo uma harmonia entre contrários. (PASSETTI, 2012, p. 79, grifos do autor)

A Teoria *Queer* é afirmadora da Diferença, de uma singularidade, diversidade, multiplicidade e pluralidade sem muros, insuportável para a normalidade, para os binarismos, para as hierarquias, afirmadas por outras teorias, práticas discursivas e corpos formatados. Pensá-la a partir do legado de grandes pensadores, como Foucault e Derrida – nossa tentativa nesse artigo – parece ser um modo de afirmar sua potência, como pensamento e prática política.

Referências

- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectivas, 1973.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- FEDERICI, Sílvia. *Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpos e Acumulação Primitiva*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade do saber*. São Paulo: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2011.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- LOURENÇO, Daniel. Queer na primeira pessoa: notas para uma enunciação localizada. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 875-887, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p875> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DcvVjLqJzJB9yXVGbbpGPCg> . Acesso em: 24 nov. 2022.

- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MAJOR, René. *Lacan com Derrida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MAZZOLA, Renan Belmonte. Análise do discurso: um campo de reformulações. In: MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaina de Jesus (Orgs.). *Análise do Discurso: sujeitos, lugares e olhares*. São Carlos: Clara Luz, 2009. p. 07-16.
- MCLAUREN, Margaret. *Foucault, Feminismo e Subjetividade*. São Paulo: Intermeios, 2016.
- MELO, Marcos Ribeiro de. Educação e Movimento Homossexual: reflexões queer. *Revista Fórum de Identidades*, São Cristóvão, v. 4, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1811> . Acesso em: 24 nov. 2022.
- MENESES, Ramiro Délio Borges de. A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia. *Universitas Philosophicas*, Bogotá, v. 30, n. 60, p. 177-204, 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53232013000100009&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 24 nov. 2022.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpnrcJvdn> . Acesso em: 24 nov. 2022.
- MISKOLCI, Richard. Estranhando Foucault: uma releitura queer de História da Sexualidade I. In: SPARGO, Tamsin (Org.). *Foucault e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 85-95.
- MISKOLCI, Richard. Pânicos Morais e Controle Social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 101-128, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tWFyRWkCdWv4Tgs8Q6hps5r> . Acesso em: 24 nov. 2022.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.
- PASSETTI, Edson. Diferir. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do Nascimento; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na Diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.79-81.
- PELÚCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. A prevenção do desvio: o dispositivo da Aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 125-157, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/29/26> . Acesso em: 24 nov. 2022.

- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PISCITELLI, Adriana. “Recriando a (categoria) mulher?”. In: ALGRANTI, Leila Mezan (Org.). *A prática feminista o conceito de gênero*. Campinas: IFCHUnicamp, 2002. p. 07-42.
- PRECIADO, Paul Beatriz. *Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- PRECIADO, Paul Beatriz. Multidões Queer: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000100002> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/yvLQcj4mxkL9kr9RMhxHdwk/> . Acesso em: 24 nov. 2022.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Revista Bagoas*, Natal, v. 4, n. 5), p. 17-44, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- RODRIGUES, Carla. Diferença sexual, direitos e identidades: um debate a partir do pensamento da desconstrução. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 34, p. 209-233, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100009> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/JM36RP35sxjRkVXxMQpYXXq> . Acesso em: 24 nov. 2022.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 19-54, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWstF5pnqn> . Acesso em: 24 nov. 2022.
- SPARGO, Tamsin. *Foucault e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- TREVISAN, João Silvério. *Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia a atualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- VASCONCELOS, José Antonio. O que é a desconstrução? *Revista de Filosofia*, Curitiba, v. 15, n. 17, p. 73-78, 2003. DOI: <https://doi.org/10.7213/rfa.v15i17.3421> . Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/3421> . Acesso em: 24 nov. 2022.

Data de registro: 16/09/2021

Data de aceite: 19/01/2022



As possibilidades do cinema no ensino das humanidades

*André Luis La Salvia**

Resumo: Tradicionalmente usado como ilustração e sensibilização de conteúdos curriculares, propomos neste artigo um outro modo de usar cinema como recurso didático no ensino de humanidades. Em um primeiro momento, fazemos uma crítica acerca das práticas mais usuais, levantando o problema se com elas o cinema de fato pensa. Em um segundo momento, a partir da concepção proposta por Gilles Deleuze, propomos encarar o cinema como instaurador de processos mentais através de suas técnicas de enquadramento, decupagem e montagem. Confrontamos a proposta de Deleuze com a de Julio Cabrera, para analisar criticamente a relação do pensamento com o cinema. Discutimos teoricamente esta distinção e também apresentamos práticas didáticas possíveis relacionadas a ambos os procedimentos. O artigo procura refletir tanto sobre as teorias quanto as práticas possíveis, tendo em vista a relação pensamento e cinema.

Palavras-chave: Ensino; Filosofia do Cinema; Humanidades; Cinema

The possibilities of cinema in humanities teaching

Abstract: Traditionally used as an illustration and sensitization of curriculum content, we propose in this article another way of using cinema as a didactic resource in humanities education. At first, we criticize the most common practices, raising the issue of whether cinema really thinks with them. In a second moment, based on the conception proposed by Gilles Deleuze, we propose to face cinema as

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto da Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: la.salvia@ufabc.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5840163842088553>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1111-5052>.

the instigator of mental processes through its framing, decoupage and editing techniques. We compare Deleuze's proposal with Julio Cabrera's to critically analyze the relationship between thought and cinema. We theoretically discuss this distinction and also present possible didactic practices related to both procedures. The article seeks to reflect on both theories and possible practices in the relationship between thought and cinema.

Key-words: Teaching; Film Philosophy; Humanities; Cinema

Las posibilidades del cine en la enseñanza de las humanidades

Resumen: Tradicionalmente utilizado como ilustración y conciencia de los contenidos curriculares, proponemos en este artículo otra forma de utilizar el cine como recurso didáctico en la educación en humanidades. En un primer momento, criticamos las prácticas más habituales, planteando la cuestión de si el cine realmente piensa en ellas. En un segundo momento, partiendo de la concepción propuesta por Gilles Deleuze, nos proponemos afrontar el cine como impulsor de los procesos mentales a través de sus técnicas de encuadre, decoupage y edición. Comparamos la propuesta de Deleuze con la de Julio Cabrera para analizar críticamente la relación entre pensamiento y cine. Teóricamente discutimos esta distinción y también presentamos posibles prácticas didácticas relacionadas con ambos procedimientos. El artículo busca reflexionar tanto sobre teorías como posibles prácticas ante la relación entre pensamiento y cine.

Palabras clave: Docencia; Filosofía del Cine; Humanidades; Cine

Introdução

Filme clichê é aquele que repete uma fórmula consagrada pela audiência. Se determinado tipo de trama, ou perfil de personagem, ou modo de contar a história atrai grandes audiências, ele tende a se repetir. O tema que nos faz pensar aqui também é clichê, porque já foi dito e visto várias vezes. Não faltam artigos, dissertações, teses sobre o uso do cinema no

ensino das humanidades, ou em cada uma das disciplinas que compõem a área – sociologia, geografia, história e filosofia.

Porém, pareceu-me que ainda havia uma questão a ser colocada e que podia nos fazer pensar um pouco mais. Afinal, quando é que o cinema faz pensar? Os grandes clichês da área para responder a essa questão são dois: ou os filmes fazem pensar quando ilustram conteúdos ou sensibilizam para conteúdos. Duas referências, para a ilustração e sensibilização, são Napolitano (2003) e Morán (1995) e, no caso específico do ensino da filosofia, há a proposta de Gallo (2006), na qual a sensibilização é uma das partes, a etapa inicial, do seu método de ensino de filosofia.

Opera-se com o cinema para ilustrar quando se reforça o sentido de um conteúdo curricular através de um filme. Como afirma Morán (1995, p. 30), “O vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula”. Um exemplo seria passar o filme *Troia*¹, para ilustrar um conteúdo de antiguidade grega, ou *Era o hotel Cambridge*², para ilustrar a questão dos refugiados e das ocupações urbanas em nossas cidades. O que se faz nessa prática é colocar as imagens para reforçar o conteúdo, o sentido, que está no livro didático, no tema, ou no conteúdo curricular apresentado pelo professor. O filme é um segundo suporte de explicação que coincide com o primeiro. O filme, portanto, tem o mesmo sentido e conteúdo do objeto de aprendizagem e os suportes de expressão se reforçam.

A sensibilização é ligeiramente diferente, mas não menos instrumental. A diferença é a pretensão que a sensibilização tem de despertar o interesse dos discentes ao tema e não necessariamente coincidir o sentido. Novamente Morán (1995, p. 30) afirmando que a sensibilização serve “para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria”. Aqui, por exemplo, podemos exibir o filme *Show de Truman*³ e depois seguir o plano de ensino e trabalhar com o diálogo platônico da alegoria da caverna. A intenção da sensibilização não

¹ Filme britânico de 2004, dirigido por Wolfgang Petersen.

² Filme brasileiro de 2016, dirigido por Eliane Caffé.

³ Filme norte americano de 1998, dirigido por Peter Weir.

é duplicar suportes apenas, mas mostrar que, além de uma apreensão teórica, há uma forma mais sensível e artística de tratar de determinado tema e que esse filme possui outros sentidos e modos de vê-lo que não estão apenas relacionados ao conteúdo escolhido. No exemplo, poderia ser a distinção entre o real e o aparente e nosso nível de consciência da interação entre essas duas esferas do conhecimento humano. Porém, no caso platônico, se trata da sensibilidade e da abstração e, no caso do filme, dos poderes de manipulação das mídias. Os sentidos resvalam, porém, vão para caminhos outros que podem, ou não, serem explorados pelo professor como subtemas.

Em ambos os casos, o cinema é um instrumento didático. Está a serviço do conteúdo curricular. E muitas das produções teóricas que existem a disposição dos professores vão no sentido de contribuir para a construção de práticas a partir desses dois paradigmas. Nossa preocupação aqui é dizer que, nesses casos, o cinema não está sendo usado para nos fazer pensar. Ao contrário, talvez ele esteja pensando em nosso lugar.

“As imagens moventes substituem meus próprios pensamentos”

Essa preocupação também não é nova. Já foi evocada pelo filósofo Gilles Deleuze, em um conjunto de aulas no ano letivo de 1984-1985, na Universidade de Vincennes, que tinha como título “Cinema/Pensamento”⁴. A evocação faz referência a Georges Duhamel (1948) que, em sua obra *Scenes de la vie future*, afirma

Ainda sinto todas as partes do meu corpo, mas estou começando a não sentir minha alma muito bem. Assim como no dentista. O lugar da minha alma se torna duro, estrangeiro, dolorosamente estrangeiro. Eles vão arrancar isso de mim, minha alma, como um dente ...
Eu não posso mais pensar o que eu quero. As imagens

⁴ Essas aulas podem ser acessadas no site disponível em: <http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/>. Acesso em: 20 maio 2020.

moventes substituem meus próprios pensamentos.⁵
(DUHAMEL, 1948, p. 43)

Toda a obra de Duhamel é um relato do estilo de vida americano e foi publicada, originalmente, em 1930. Nesse capítulo, “*Interlúdio cinematográfico ou entretenimento do cidadão livre*”, trata da ida a um cinema, desde as características do prédio, sobre a música e o filme, bem como o impacto do filme nas pessoas. O que interessa a Deleuze na frase é a relação do cinema com o pensamento, no caso, o que significa dizer que o filme pensa no lugar do espectador? A resposta são as imagens moventes.

O termo “imagem movente” se refere não só aos movimentos que ocorrem nas imagens, mas também a montagem. É esta que impõe seu funcionamento ao pensamento. A montagem é o encadeamento dos planos através dos cortes e que formam um todo do filme que passa, que vai passando conforme o filme avança. Deleuze dirá, a partir disso, que a montagem faz o automovimento das imagens, a montagem faz a imagem mover a si mesma, automaticamente. O automovimento é feito das relações entre as “partes” que a montagem vai tecendo, bem como do “todo” do filme, que é o resultado das relações dessas partes todas e que só temos no final. O “todo” não é a mera soma das “partes”, mas algo outro, é o próprio sentido do filme. Afirma Deleuze (2011, p. 192) que “a imagem cinematográfica deve ter um efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar tanto em si mesmo quanto no todo”.

Deleuze chega a comparar este automovimento aos monólogos interiores e correntes de pensamento, que todos nós desenvolvemos, e propõe que este automatismo da imagem material desperta um automatismo espiritual, que é o que se passa com o nosso pensamento.

Então, além do que é exibido na tela e que está em movimento, o cinema aposta, também, em um automatismo espiritual – ordem formal que

⁵ Original: “Je sens encore toutes les parties de mon corps, mais je commence a ne plus tres bien sentir mon ame. tout a fait comme chez le dentiste. la place de mon ame devient dure, etrangere, douloureusement etrangere. est-ce qu'on va me l'arracher, mon ame, comme chez le dente... Je ne peux deja plus penser ce que je veux. Les images mouvants se substituent a mês propes pensees.”

os pensamentos se deduzem uns dos outros. O fato de uma sequência de imagens fazer nosso pensamento se deduzir um após o outro faz das imagens uma matéria noética, faz da montagem do cinema a expressão do próprio pensamento. Por isso, Deleuze inverte a fala de Duhamel e propõe que o cinema nos força a pensar. Com ele, somos obrigados a dizer que “não podemos não pensar”, está ali, na tela, evidente, essa cena, depois essa, dá nesse sentido – é um processo mental em imagens.

O que nos parece mal colocado na questão se o cinema faz pensar é que, na maioria dos casos em que se propõe a usar o cinema na aula de humanidades, ele é suporte para a discussão. Ou seja, algo que é mostrado na tela suscita temas que são prolongados pelos docentes. Seja para ilustrar um tema, como quando se usa *Troia* para ilustrar a Grécia Antiga em um conteúdo de história, ou *A onda*⁶ e *Arquitetura da destruição*⁷ para ilustrar um conteúdo de fascismo/nazismo e totalitarismo. Seja para mostrar que um filme pode recolocar um problema já proposto por filósofo, como quando dizemos que *Show de Truman* reapresenta o problema da divisão de mundos de Platão. Em todos esses casos, o conteúdo exibido é relacionado a temas e problemas das humanidades e são costurados pelos docentes em sala de aula.

O que quero propor aqui é que eles não abordam o cinema como o próprio pensamento e que a montagem do filme, portanto, sua forma não é tematizada. Ao não tematizarmos a forma, não estamos tematizando a dimensão de que o cinema nos faz pensar e, na maioria das vezes, ele pensa no nosso lugar.

Automovimento da imagem

Gilles Deleuze escreveu dois livros sobre o cinema, o primeiro, chamado *Imagem-movimento* e, o segundo, *Imagem-tempo*. Sua abordagem é bastante peculiar, pois aborda o cinema a partir da teoria do conhecimento

⁶ Filme alemão de 2008, dirigido por Dennis Gansel.

⁷ Filme documentário sueco de 1989, dirigido por Peter Cohen.

de Henri Bergson para tratar de como nossa inteligência se relaciona com a percepção das coisas, do movimento, do tempo e também da memória. Apesar de partir de Bergson, Deleuze junta uma leitura da teoria dos signos, de Charles Sanders Peirce, para tratar de como a montagem é construída através de signos prolongado pelas imagens, criando um elo entre elas. Para apresentar essa teoria, ele faz comentários a mais de 700 filmes e 150 cineastas, o que parece muito, mas é preciso frisar que Deleuze foi um cinéfilo a vida toda e só escreveu os livros no final da vida.

Usando as ideias de Bergson, Deleuze vai nos dizer que o cinema opera um automovimento das imagens porque a montagem usa princípios retirados do próprio funcionamento da percepção e do reconhecimento natural humanos.

Diz Bergson (1999) que nós percebemos as imagens ao nosso redor, sendo que nós mesmos somos uma imagem entre tantas:

Eis-me na presença de imagens, imagens percebidas quando abro meus sentidos [...] Meu corpo é, portanto, no conjunto material, uma imagem atual como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em certa medida, a maneira de devolver o que recebe. (BERGSON, 1999, p. 11)

e

Minha percepção, em estado puro e isolado de minha memória, não vai de meu corpo aos outros corpos: ela está no conjunto dos corpos em primeiro lugar, depois aos poucos se limita, e adota meu corpo como centro. E é levada a isso justamente pela experiência da dupla faculdade que esse corpo possui de efetuar ações, e experimentar afecções, em uma palavra, pela experiência da capacidade sensório-motora de uma certa imagem privilegiada entre as demais. De um lado, com efeito, essa imagem ocupa sempre o centro de representação, de maneira que as outras imagens se dispõem em torno dela na própria ordem em que poderiam sofrer sua ação; de outro lado, percebo o

interior dessa imagem, o íntimo, através de sensações que chamamos afetivas, em vez de conhecer apenas, como nas outras imagens, sua película superficial. Há portanto, no conjunto das imagens, uma imagem favorecida, percebida em sua profundidade e não apenas em sua superfície, sede de afecção ao mesmo tempo que fonte de ação, é essa imagem particular que adoto por centro de meu universo e por base física de minha personalidade. (BERGSON, 1999, p. 63)

O que a montagem faz é tomar como modelo o processo descrito por Bergson, a saber, toma a consciência do espectador como o centro que percebe as imagens e as coloca, em sequência, em um automovimento sensorio motor, na qual as imagens mostram sensações, visões e ações, colocadas em relação, formando um todo coeso. Desse modo, o diretor guia nossa atenção através da montagem.

Uma descrição próxima desse processo, mas feita por outras vias, foi proposta por Hugo Munstembeg (1863-1916). Psicólogo, professor de Harvard, publicou a obra *Photoplay: a psychological study*, em 1916. Ao analisar as características do cinema ele afirma que ele controla nossa atenção através da montagem, pois diferente de um palco de teatro, no qual qualquer espectador da plateia pode escolher onde colocar o foco de sua atenção, no cinema é a mesma cena projetada para todos que clama pela atenção do público. Ao falar que, por exemplo, a técnica do *close-up* destaca um detalhe privilegiado pela mente, afirma que:

Começa aqui a arte do cinema. A mão nervosa que agarra febrilmente a arma mortífera pode súbita e momentaneamente crescer e ocupar toda a tela, quanto tudo o mais literalmente some na escuridão. O ato de atenção que se dá dentro da mente remodelou o próprio ambiente. O detalhe em destaque torna-se de repente o conteúdo único da encenação; tudo o que a mente quer ignorar foi subitamente subtraído a vista e desapareceu. As circunstancias externas se curvaram as exigências da consciência. Os produtores de cinema chamam a isso de *close-up*. O *close-up* transpôs para o mundo da percepção o ato mental de atenção e com isso deu a arte

um meio infinitamente mais poderosos do que qualquer palco dramático. (XAVIER, 1983, p. 34)

O processo de montagem que faz um enquadramento, no qual vemos várias pessoas em um tumulto da rua e passa para outro na qual vemos uma mão segurando uma arma é um ato mental da atenção transposto para a tela, construído com câmeras e montagem. Por isso que o cinema faz um automovimento da imagem e pensa no nosso lugar, pois guia os nossos pensamentos, guia a nossa atenção através de imagens tomadas como processos mentais.

Deleuze (2011) vai nos propor uma leitura do cinema dizendo que o cinema opera um movimento que vai das imagens ao pensamento, a saber, dos enquadramentos como células múltiplas e divisíveis ao todo do filme, o todo que só pode ser pensado, que cria um choque que nos força a pensar, por isso propõe que “a montagem é no pensamento o próprio processo intelectual” (DELEUZE, 2011, p. 191).

O que quero defender com essas citações de Deleuze, Bergson e Munstemberg é que para eles a montagem cinematográfica é ela mesma um processo de pensamento, ela encadeia imagens e constrói uma sequência que prende nossa atenção, direciona-a para o que é do desejo do autor e, ao fazer isso, constrói uma linha de raciocínio, uma estrutura de pensamento. Por isso, para Deleuze, a noção de autoria em cinema é importante. Pois cada grande autor é um inventor de um estilo único de encadear argumentos e estruturar pensamentos.

Deleuze (1985) vai dizer que a noção de estilo é fundamental para abordar os diretores

Este tipo de análise é desejável para todo autor, é o programa de pesquisa necessário para toda a análise de autor, o que se poderia chamar de “estilística”; o movimento que se instaura entre as partes de um conjunto num quadro, ou de um conjunto a outro num reenquadramento; o movimento que exprime um todo num filme ou numa obra; a correspondência entre os dois, a maneira segundo a qual eles se respondem mutuamente, passam de um ao outro. Pois trata-se do

mesmo movimento, ora compondo ora decompondo, são os dois aspectos do mesmo movimento. E esse movimento é o plano, o intermediário concreto entre um todo que apresenta mudanças e um conjunto que tem partes, e que não para de converter um no outro segundo suas duas faces. (DELEUZE, 1985, p. 34)

Podemos notar, na citação, os três aspectos funcionais da montagem, observados acima na composição do conceito de estilo. Há diferentes “estilos” de montar, ou seja, há diversas formas de enquadrar, criar movimentos entre os planos e conceber o todo do filme. Por isso, Deleuze (1985, p. 32) ressalta que “podemos considerar certos grandes movimentos como a assinatura própria de um autor”, ou seja, as singulares formas de criar imagens e relacioná-las. A estilística seria o modo de analisar as montagens como processos mentais dos cineastas e é isso que ele promove ao longo de toda a obra. E esta análise se dá em três vertentes: o primeiro, “o movimento que se instaura em um quadro” (DELEUZE, 1985, p. 34), seria a análise dos signos em um enquadramento; o segundo, “o movimento que se exprime em um todo num filme” (DELEUZE, 1985, p. 34), seria a análise da concepção da obra inteira, no sentido de dizer qual o sentido do filme tomado como um todo; por fim, “a correspondência entre os dois” (DELEUZE, 1985, p. 34) seriam as análises que traçam a relação entre o andamento dos quadros e a construção do todo.

Um dado importante a destacar aqui é que os grandes cineastas são inventores de estilos e, a partir deles, há inúmeros repetidores, ou fabricantes de clichês, que de acordo com Deleuze (2011, p. 198), matam o cinema de uma morte quantitativa pois “podemos, é claro, dizer que o cinema se afogou na nulidade de suas produções. O que se tornam o suspense de Hitchcock, o choque de Eisenstein, o sublime de Gance quando são retomados por autores medíocres?”.

Outro dado que passa a ser importante para Deleuze é uma mudança de estilo de se fazer cinema, principalmente após a segunda guerra mundial, com o neorrealismo italiano, *nouvelle vague* francesa, cinema novo brasileiro, entre outros. Mas não apenas por isso, pois via traços de uma nova concepção de cinema em autores como Alfred Hitchcock e Orson

Welles. Por isso, propõe a diferenciação de um cinema da imagem-movimento e um cinema da imagem-tempo. No primeiro, as regras da montagem estariam presas ao esquema sensório-motor, isso significa que os movimentos estariam delimitados pelo que pode ser percebido, sentido e reagido em uma linearidade e temporalidade racionais, na qual o espectador não perde nada e não se confunde. No cinema da imagem-tempo, a montagem opera com outras regras, principalmente porque rompe com os limites do sensório-motor e propõe cortes irracionais com relações de tempo não-cronológicas, na qual o espectador precisa ter tempo para pensar sobre o que está vendo e sobre porque esta imagem agora junto com aquela outra. Resumidamente, um filme de Jean Luc Godard, ou Glauber Rocha, possui concepções de montagem diferentes de um filme de Steven Spielberg.

Com essa proposta de análise, estamos longe de uma relação de que o filósofo assiste a um filme e levanta questões filosóficas a partir dele, e perto de uma proposta que nos pede que analisemos a própria construção cinematográfica como uma estrutura de pensamento enquanto tal. Aqui talvez uma das práticas pedagógicas inspiradas nessa concepção do cinema mais interessantes para se fazer em sala é o exercício de *storyboard*. Solicitar que os alunos criem um *storyboard* de um filme, seja um inventado por eles, seja para extrair cenas de filmes que gostem. É uma prática que ajuda a desmontar o filme e, portanto, a entender o que o diretor quis dizer com a montagem que propôs. O *storyboard* é usado na produção dos filmes para a decupagem das cenas, que é a passagem do roteiro para o rascunho da cena propriamente dita e serve para guiar a montagem, bem como a fotografia. Sendo assim, ao fazer a prática do *storyboard* com os alunos, estaríamos desenvolvendo duas habilidades: compreender o sentido da montagem do filme e criar os enquadramentos e movimentos de câmera de uma cena.

Conceito-imagem e Logopatia

As noções apresentadas nesse intertítulo são de Julio Cabrera, que as propõe na obra *O cinema pensa, a história da filosofia através dos filmes* (2005) e as retoma na obra *De Hitchcock a Greenaway pela história da filosofia: novas reflexões sobre cinema e filosofia* (2007), obra esta que assimila uma certa crítica lançada ao primeiro texto e que, portanto, nos servirá melhor para a presente análise.

Cabrera se vale de uma premissa para iniciar suas observações: haveria, na filosofia, uma distinção entre o intelectual e o sensível e que o lógico-racional inclusive apresentaria uma valorização maior que o conhecimento sensível. Cabrera (2007) se preocupa em valorizar a sensibilidade, no sentido de que para ele existem conceitos-imagem. Definindo conceito como um “captador-descritor-organizador” (CABRERA, 2007, p. 10) e imagem “como algo que possui uma presencialidade, sua ‘tremendidade’” (CABRERA, 2007, p. 16), sua possibilidade de estremecer de uma maneira cognitiva. Cabrera, então, diz que o conceito-imagem é aquele que constrói um certo tipo de conceito compreensivo do mundo através de imagens sensíveis. E que esse conceito-imagem é usado por certos filósofos como forma de expressão, exatamente aqueles que não acreditavam que o sensível era menor que o conhecimento lógico-racional. Os exemplos dados são Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Hegel e Freud.

Nas suas propostas, Cabrera também aponta que a filosofia usa meios para se expressar. E que o meio mais usual são as proposições escritas. E que a imagem, poderia também ser um meio de expressão de questões filosóficas. De certo modo, é como se dissesse que há filósofos que escrevem livros para nos propor conceitos e estes conceitos também podem ser apresentados através das imagens. Não é, portanto, dizer que um cineasta ilustra uma tese filosófica, mas que ele a coloca por outro meio, vejamos o exemplo:

Lembremos o famoso filme de Jacques Tati, *Meu tio* (*Mon oncle*, França, 1958). Se fôssemos ver este filme filosoficamente, perguntaria quais são os objetos que ele apresenta, e quais as predicções que são feitas acerca deles. Ou, para dizê-lo de uma outra forma:

quais são os conceitos que desenvolve imageticamente. Creio que *Meu tio* apresenta uma tese sobre o “bom viver”, de como viver a vida com sabedoria. Assim, o filme apresenta uma tese *ética*, no sentido de uma ética das virtudes, ou de como ser uma boa pessoa, não no sentido de uma ética de obrigações e de normas (ou de como ser uma pessoa obediente, ou, no máximo, um bom cidadão). (CABRERA, 2007, p. 22)

Na visão de Cabrera, poderíamos ler *Ética a Nicomaco*, de Aristóteles, e estudar lógico-racionalmente a ética das virtudes. Ou assistir esse filme de Jacques Tati, que também estaríamos diante dessa questão, mas utilizaríamos conceitos-imagens para levantar as questões. Desse modo, há uma diferenciação de meios de expressão. No ponto de vista defendido por este artigo, o exercício conceitual de Cabrera não afasta a ideia de que, no fundo, quando se vai associar filosofia e cinema, o que se faz é usar o filme de Tati para ilustrar temas filosóficos e isso é operacionalizado pelo próprio Cabrera, quando fala que essa diferença entre texto lógico-racional e filme é de meio e não de conteúdo, quando afirma que “os cineastas não são professores, mas filósofos. Portanto, eles se dão o direito de abordar as mesmas questões abordadas pelos filósofos escritos, o que não os habilita a competir com eles no terreno acadêmico”. (CABRERA, 2007, p. 38).

Então, o sentido do filme e das ideias de certo filósofo são os mesmos, o que muda são os meios de expressão. Nesse sentido e como consequência, quando pensamos para a prática pedagógica em sala de aula, Cabrera justifica tanto a ilustração quanto a sensibilização, apresentadas acima.

Agora, se formos assistir esse mesmo filme em uma perspectiva outra, a primeira apresentada aqui, veremos que a montagem do filme faz oscilar o Tio que mora em uma casa no centro da cidade, dividida com outras pessoas, com as velocidades e dinamismos da rua, enquanto a família da irmã mora em um bairro suburbano com todas as modernidades eletrônicas da classe média, que vão desde a garagem ao fogão elétrico. O ambiente séptico e milimetricamente dividido da classe média que se preocupa com o

conforto dos objetos *hightech* é contraposto a livre organização da rua, dinâmica e espontânea. A montagem oscila entre esses dois cenários e o garoto é conduzido pelo tio, que extrai humor de ambos os ambientes. Tati era uma espécie de crítico da pós-modernidade e um nostálgico da espontaneidade e diversão. Aliás, o cômico em Tati é exatamente o quanto ele faz desmorar o ambiente medido e eletrônico e o quanto o som das coisas ganha uma dimensão de ser um signo que vale por si só, uma imagem sonora pura, dirá Deleuze (2005). Como quando Tati, diante de um fogão elétrico, aperta vários botões que emitem ruídos e acaba por não conseguir usá-lo e cozinhar o ovo.

Desse modo, teríamos uma outra leitura do filme, mais conectada com os seus movimentos internos, preocupada com o que o cineasta propõe com sua montagem, atento ao sentido que Tati quis dar ao filme. Cabrera parece fazer outro movimento, parece se preocupar com as questões filosóficas que ele enxerga no filme e que o próprio filme não estava levantando, esse argumento é exposto pelo próprio quando afirma que

Por outro lado, eu nunca atribuo concepções filosóficas conscientes aos cineastas: isso levaria a falsidades factuais. Eu analiso filmes do ponto de vista filosófico; por conseguinte, o filósofo sou eu, não os diretores ou atores analisados, deixando de lado algumas frases irônicas ou literárias (como “a professora Emma Thompson” ou “o filósofo David Cronenberg”). (CABRERA, 2007, p. 37)

Essa citação é chave para nosso argumento, pois o que o próprio Cabrera aponta fazer é que ele vê problemas filosóficos nos filmes e não que ele os analisou em seus movimentos internos. O que Cabrera parece não entender é que Deleuze diz que alguns cineastas colocaram questões filosóficas que surgem por que fazem cinema, são questões que nascem do pensamento e do cinema, juntos, pois a montagem cinematográfica é processo intelectual. Para Cabrera, um cineasta ilustra teses filosóficas com imagens afetivas e não com conceitos abstratos escritos, portanto, a filosofia pensa a partir do que vê no cinema. Deleuze diz que grandes cineastas

inventam suas ideias e não ilustram as ideias alheias, ou abordam questões abordadas por filósofos, como quer Cabrera.

Cabrera, na obra *O cinema pensa*, chega a apontar para particularidade técnicas do cinema que ajudam na eficácia do conceito-imagem, entre eles a montagem, a pluriperspectiva e a manipulação do espaço e tempo. E quando fala em “eficácia”, menciona a capacidade de fazer pensar, mas essas questões aparecem em posição menos valorizada do que a alusão a grandes temas filosóficos oriundos dos conteúdos dos filmes. Porém, para nossa discussão, aqui esses pontos são essenciais quando se trata de pensar o cinema, afinal, são por essas técnicas que ele se consolida como arte, entendendo que estes movimentos de câmera e estrutura de montagem, assim como análise de enquadramentos, cenários e personagens são essenciais para a pedagogia da imagem.

Em termos de práticas pedagógicas, a perspectiva de Cabrera nos parece ser a mais frequente em salas de aula, através das práticas já mencionadas: a sensibilização e a ilustração.

A sensibilização se baseia em uma linha pedagógica que entende que devemos aproximar dos referenciais dos alunos as habilidades que pretendemos desenvolver. Assim, antes de iniciar uma discussão ou leitura de texto sobre um tema, podemos passar um filme que dispare questões nos alunos e alunas e entre essas questões estaria aquela que é o tema da aula, que liga o filme a um conteúdo. Desse modo, a sensibilização é um momento inicial que dispara afetos que, depois, são relacionados com as competências e conteúdos almejados. A ilustração é ainda mais presente que é a capacidade de usar a imagem como repetidora do que é ofertado em termos de fala e de texto por parte do docente.

Em ambos os casos, podemos dizer que as imagens estão despotencializadas, no sentido de que estão a serviço de outra coisa. Como afirma Fernando Cruz (2015, p. 105), “as imagens possuem leituras direcionadas univocamente e seguem protocolos de como devem ser apreciadas. Elas são diminuídas em seu potencial de singularização de si e de quem as aprecia”.

Potencializar essas imagens seria tratar delas mesmas, de seu processo criativo e de suas potencialidades, colocá-las no centro da aula e pensar com elas. Na mesma linha de criticar o processo de sensibilização, temos, na obra *Arte e ensino de filosofia no pibid-ufabc*, de Marinê de Souza Pereira, a colocação de dois problemas para a sensibilização, um primeiro estaria relacionado com a própria didática do ensino, no caso de filosofia, ao se perguntar se fomentar uma experiência sensível é mesmo necessária, referindo-se a proposta de Gallo (2006). E o outro problema, de cunho epistemológico, parece ressoar na questão de Cabrera ao se perguntar se, ao colocar a sensibilidade antes, não se estaria colocando-a como inferior ao conhecimento lógico-racional, uma vez que ela é um ponto de partida. Então ela dispara, via sensibilização, mas depois é complementada pelo discurso lógico-racional. Era exatamente essa distinção que Cabrera queria evitar e nos parece que ele acaba a reforçando.

O interessante até aqui é que este método, apesar de alvo de nossas críticas, é o mais utilizado no ensino de humanidades. E o é, pois, se trata de um método didático que apresenta filmes e os conecta com conteúdos curriculares, valorizando-os. Ele possui, inclusive, desdobramentos didáticos possíveis, como estimular a curadoria de filmes como atividade por parte dos discentes. Com a curadoria, sugerimos ainda a prática cineclubista como uma possível atividade tanto curricular como extracurricular, que pode ser protagonizada pelos estudantes.

Vale aqui lembrar que os cineclubes possuem como características principais dois aspectos: buscar e assistir filmes que não estão no circuito comercial das grandes indústrias cinematográficas e a prática da conversa ou debate após a exibição dos filmes. Desse modo, se formos pensar em termos didáticos, as habilidades aqui envolvidas giram em torno de conhecer e ampliar o repertório de filmes, diretores, escolas cinematográficas fugindo um pouco daquilo que é da indústria cultural. E também a capacidade de debater e trocar impressões diferentes acerca dos filmes vistos.

Sendo assim, em termos de ensino de humanidades, cabe ao professor não apenas repertoriar-se na história do cinema e na sua variedade estética para propor aos alunos filmes que são diferentes daquilo que estão

acostumados a ver, que geralmente se limita às grandes produções que possuem imensos aparatos de publicidade e fazem seus filmes chegarem a todos. Como ele também pode criar atividades nas quais essa capacidade de repertoriar-se seja desenvolvida. E em ambos esses casos, práticas, como as desenvolvidas por Cabrera, são muito úteis, pois são caminhos para criar associação entre filmes e teorias filosóficas, estabelecendo critérios entre temas e problemas filosóficos e temas e problemas explorados pelos filmes, exemplificando o que pode ser uma curadoria de cineclube.

Reprodutibilidade técnica

Ao falarmos de indústria cultural, alguns talvez associem a obra de Walter Benjamin, *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1979). Essa obra já se tornou um clássico da relação entre as humanidades e o cinema. Nela, o autor afirma que no século XX, com a industrialização da obra de arte e a consequente reprodução técnica de objetos artísticos, o público perdeu o contato genuíno e autêntico com a obra de arte praticada ao vivo. Desse modo, um disco, um filme, uma reprodução de um quadro, reproduzidos milhares de vezes, perdem a aura da contemplação ao vivo da obra de arte. O que temos aqui é uma outra linha de pensamento para apresentar a relação entre o ensino de humanidades e o cinema, no caso, o que se analisa é o impacto social, político e econômico da introdução do cinema em nossas vidas.

Nesse caso, temos uma habilidade específica⁸ destacada na BNCC sobre o tema da indústria cultural, porém apesar de citá-la, a associa à cultura de massa, ao consumismo e à degradação ambiental. Por esse motivo, não apenas Benjamin, mas outros teóricos, como Theodor Adorno e Max Horkheimer, ou ainda Jean Baudrillard e Guy Debord poderiam ser fonte de

⁸ Habilidade em questão é a (EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

práticas didáticas. No entanto, se focarmos na questão da arte e do cinema, Benjamin é geralmente trabalhado como análise crítica e sociológica da indústria cultural, do seu reflexo na organização da sociedade e da política, porque analisa como o público do cinema passa a ser pensado como massa homogênea que vai atrás de entretenimento e não de arte, e passa a distinguir entre “a pintura convida a contemplação; em sua presença, as pessoas se entregam a associação de ideias. Nada disso ocorre no cinema; mal o olho capta uma imagem, esta já cede lugar a outra e o olho jamais consegue se fixar”. (BENJAMIN, 1979, p. 31)

Além da reprodução mecânica de objetos artísticos das artes já existentes, o cinema seria a arte industrial por excelência. Logo após a passagem acima, Benjamin (1979) faz referência à obra de Duhamel, já citada anteriormente, como também inspirando Deleuze. Temos, neste texto, uma leitura sociológica do cinema como arte da distração e da homogeneização das massas, temas que muitas vezes aparecem nas ciências humanas. Benjamin ainda crítica o papel das grandes atrizes e atores, lançados como estrelas e que representam na indústria cultural o culto a personalidades. E nesse sentido, uma outra obra desenvolve essa crítica, trata-se da obra *As estrelas*, de Edgard Morin.

Morin (1989) afirma que o cinema nasceu para reproduzir a realidade, mas logo depois percebeu que seria mais interessante fabricar sonhos através principalmente das estrelas, entendidas por ele como semidivindades e como um fenômeno estético-mágico-religioso. E passa a analisar, antropológicamente, a estrela-deusa e sociologicamente a estrela-mercadoria e, ao analisar a sua ascensão, propõe que

A estrela do cinema é deusa. O público a torna assim, mas quem a prepara, apronta, modela propõe e fabrica é o star system. A estrela responde a uma necessidade afetiva, ou mítica que não é criada pelo star system; no entanto, sem ele, essa necessidade não encontraria as suas formas, seus suportes e seus afrodisíacos. O star system é uma instituição própria ao grande capitalismo. (MORIN, 1989, p. 74)

As estrelas são fabricadas como os produtos da indústria. São fabricadas para a identificação e culto da massa de espectadores. Portanto, a identificação, suas vontades e cultos são moldados pela própria indústria.

Esse tema é geralmente abordado nas aulas de sociologia e filosofia. Muitas vezes se fala das estrelas e da indústria cultural, mesmo sem exhibir filmes que podem, de algum modo, ilustrar essas teorias. Citaria aqui pelo menos dois: *Eles Vivem* (1988), de John Carpenter, e *A rosa púrpura do Cairo* (1985), de Woody Allen. No primeiro, a publicidade e os meios de comunicação são usados para nos manipular e não percebemos que fomos invadidos por estranhos seres que se parecem com caveiras. Já a obra de Allen se passa na época da Grande Depressão norte-americana dos anos 1930 e trata das ilusões de uma garçonete com o ator de um filme que sai da tela e o papel da indústria em proteger o seu negócio.

Com o documentário *Dilema nas Redes* (2020), de Jeff Orlowski, lançado pela plataforma *on demand Netflix*, talvez estejamos adentrando a indústria cultural 2.0, quando o alvo da crítica da modelização do imaginário do público sai do cinema, como afirmavam Benjamin (1979) e Morin (1989), e passa a ser das redes sociais. Em todas essas referências, temos um modo de abordar o cinema nas aulas de humanidades, mas aqui ele é visto como expressão de uma indústria cultural e não necessariamente lido em seu conteúdo e forma.

Fazer filmes na escola

Podemos associar a ideia da técnica apontada por Benjamin (1979) com a perspectiva de pensar o cinema para tratar de outra modalidade de uso do cinema no ensino de humanidades e refletir sobre como ele pode nos ajudar a pensar. Quando propomos aos nossos estudantes para que façam uma produção audiovisual, também discutimos com eles como fazê-las? Ou, por exemplo, partimos do pressuposto que são nativos digitais e que já assistiram muitos filmes e, por conseguinte, vão dominar os recursos técnicos de fazer, editar e exhibir imagens?

Nascer na contemporaneidade dominada pelos *gadgtes smart* não os fará cineastas, pois lhes faltam repertório. Eles são hábeis reprodutores de clichês, mas, ainda assim, existem técnicas básicas que podem ser aprendidas para fazer uma foto, um curta ou um documentário para a escola.

A disponibilidade de equipamentos e softwares para captar e tratar imagens, bem como os sites que permitem o compartilhamento e exibição de produtos audiovisuais, populariza e torna acessível a possibilidade de fazer filme e, portanto, de usá-los como práticas de sala de aula. Porém, acredito que o conhecimento técnico de determinadas características do que se chama de linguagem cinematográfica, como enquadramento, fotografia e montagem, por exemplo, precisam ser tematizadas. Pois, se não as forem, os estudantes vão reproduzir os modelos que assistem de modo intuitivo, sem uma reflexão crítica e provavelmente sem criação.

O que proponho aqui é a volta ao ponto do cinema que pensa para Deleuze e a primeira atividade proposta, aquela do *storyboard*. Ao estudar a estrutura do filme, posição de câmera, localização da luz, montagem do filme, estamos estudando a linguagem para poder produzir filmes. E, a partir delas, seria possível solicitar aos estudantes que também criem seus filmes.

O cineasta Eduardo Coutinho era prodigioso ao comentar sobre suas realizações e a forma como entendia a arte de documentar e o quanto a técnica escolhida interfere no resultado que se apresenta. Diz o cineasta que

Você quando tem uma câmera, pode deformar essa pessoa do ponto de vista da lente usada, mostrar uma verruga, mostrar um defeito físico ou coisa que o valha; você tem um ângulo da câmera que pode ser para baixo ou para cima e que também pode derrubar essa pessoa, isto é, conotá-la pejorativamente. E mais ainda, você tem a possibilidade de dispor da entrevista dessa pessoa e eventualmente manipulá-la. Você pergunta algo a uma pessoa, ela diz “não”, mas através da montagem, você pode manipular o depoimento e transformar uma afirmação no seu contrário. Com isso quero dizer que, mesmo que você filmasse seus pares sociais, teria um poder dado pela câmera. Portanto, esse diálogo é sempre assimétrico; isso só pode ser compensado na minha opinião, de uma forma correta,

incluindo essa assimetria relativa no produto que você faz. Por isso falo que esse microfone pertence aos dois lados, o diálogo é entre os dois lados, deve aparecer, inclusive, em seus momentos críticos. (COUTINHO, 2015, p. 22)

Na longa citação que apresentamos, o que queremos frisar é o quanto a posição da câmera, o modo de montar e o modo de filmar transforma o produto, no caso de Coutinho, o documentário. Quem assiste seus filmes reconhece que neles tanto a equipe, quanto os equipamentos e o próprio Coutinho aparecem nas cenas. Isso porque ele queria trazer a própria assimetria da entrevista, mostrando a técnica necessária para a filmagem, para evidenciar uma verdade que é a distância entre o poder de manipulação do documentarista e o depoimento. Diferente do documentário americano clássico, no qual só vemos o depoimento da pessoa, onde não há pergunta e não há os equipamentos, tudo se passando como natural e verdadeiro, mas, na realidade, há um cenário e tudo milimetricamente criado para parecer que o entrevistado está falando com você, o espectador. Ou seja, Eduardo Coutinho nos ajuda a pensar o cinema e as técnicas envolvidas para ele ser encarado como um processo mental.

Sendo assim, entendemos que para se criar filmes na escola, seria interessante estudá-los: exibir filmes marcantes para criar repertório e fazer uma decupagem em um *storyboard* para estudar ângulos e posições de câmeras, bem como o ritmo da montagem. Também podemos assistir documentários ao estilo de Eduardo Coutinho, no qual vemos sua equipe trabalhando. E aí sim propor atividades nas quais os estudantes criam imagens, filmes e documentários para os temas que desejamos avaliar.

Considerações finais

A proposta desse artigo era explorar a potencialidades do uso do cinema no ensino de humanidades, trazendo alguns aportes teóricos, associados a exemplos práticos de atividades didáticas. De certa maneira, o texto poderia ser considerado uma revisão de literatura sobre o tema ou

mesmo relato de uma prática, visto que nasceu de uma disciplina de formação de professores que ministro. Porém, não trouxemos aqui uma lista de artigos e teses revisados e catalogadas sobre o tema, nem fizemos o detalhamento da disciplina que ministramos. O que se propõe, portanto, é uma posição teórica que pensa o cinema e não apenas o utiliza como instrumento para abordar temas de humanidades.

Há muito mérito e adequação curricular na instrumentalização do cinema no ensino de humanidades. Tanto na ilustração e sensibilização de conteúdos, quanto no estudo da indústria cultural. Entretanto, nosso objetivo era continuar a se perguntar se, assim, o cinema estaria de fato pensando?

E nos pareceu que há outra possibilidade. Aquela que encara o cinema como realizador de processos mentais próprios aos estilos dos cineastas, no qual é preciso adentar a técnica de produção de imagens, a fotografia, o enquadramento, a decupagem e a montagem do filme para encará-lo como um pensamento, como proposto por Deleuze.

Em nossa proposta, enxergamos o cinema como aquele que monta imagens que produzem pensamentos e são esses pensamentos que precisam ser estudados em uma civilização das imagens, que Deleuze chamava de civilização dos clichês, pois são eles que mais circulam e não a diversidade audiovisual. Sendo assim, práticas didáticas de leitura de filmes com *storyboards*, organização de cineclubes com curadoria temática de mostras e apresentação e estímulo à criação de imagens como atividades avaliativas seriam modos de tematizar a própria produção audiovisual e não apenas utilizá-lo como suporte e instrumento didático para desenvolver outros temas. No caso, o que propomos é pensar o cinema como um tema das humanidades enquanto uma forma de expressar processos mentais. Um tema multifacetado em que ele pode não apenas subsidiar a apresentação dos mais diversos conteúdos curriculares, mas que ele próprio pode ser encarado como um conteúdo que nos ajuda a ler nossa contemporaneidade.

Referências

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução de José Lino Grunnewald. São Paulo: Editora Abril, 1979.

- BERGSON, Henri. *Evolução Criadora*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.
- CABRERA, Julio. *De Hitchcock a Greenaway pela história da filosofia: novas reflexões sobre cinema e filosofia*. São Paulo: Nankin editorial, 2007.
- CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução a filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2005.
- CRUZ, Fernando Rógerio da. A imagéité e seus interstícios num livro de filosofia. In: CARVALHO, Maria da Conceição Souza; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira (Orgs.). *Por uma pedagogia do ensino de filosofia*. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2015. p. 93-108.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- DUHAMEL, Georges. *Scenes de la vie future*. Paris: Mercure de France, 1948.
- GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino, conceito e transversalidade. *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.
- MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- MORIN, Edgard. *As estrelas: mito e sedução no cinema*. 3. ed. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- MUNSTEMBERG, Hugo. A atenção. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983. p. 27-36.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- OHATA, Milton (Org.). *Eduardo Coutinho*. São Paulo: Cosac Naify: SESC, 2014.
- PEREIRA, Marinê S. Arte e ensino de filosofia no pibid-ufabc. In: MIRANDA, Meiri A. G. de C.; ALVIM, Márcia H. (Orgs.). *Reflexões sobre as ações do Pibid/UFABC: contribuições à valorização do magistério e ao aprimoramento da formação de professores para a Educação Básica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2016. p. 46-61.

Data de registro: 30/08/2021

Data de aceite: 16/02/2022



Outrem como desafio à diferença. Por uma nova ética dos afetos no mundo contemporâneo.

*Larissa Rezino**

*Piero Detoni***

Resumo: O artigo apresenta o conceito de Outrem através das perspectivas histórica e filosófica em conexão com o plano estético. O foco do trabalho consiste em apresentar as dinâmicas de Outrem a partir da obra *Sexta-feira ou os limbos do pacífico*, de Michel Tournier, precisamente por meio das novas versões dos personagens Robynson Crusó e *Sexta-feira* em comparação com a proposta inicial de Daniel Defoe. Para tanto, pensamos com Gilles Deleuze e Félix Guattari a apreensão de uma ética a partir de Outrem capaz de contribuir com a criação de outros mundos possíveis na passagem da literatura colonial para a literatura decolonial. Na relação entre os personagens observamos uma experiência de mundo mediada por uma troca horizontal. *Sexta-feira* e Robynson compõem outra existência ética a ser experienciada. O que desnatura todo o ethos cultural europeu (de matriz colonizadora) responsável por estabelecer aquilo que é, ou não, civilizado.

Palavras-chave: Outrem; Ética; Diferença; Colonial; Decolonial

* Doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista de Doutorado do CNPq. E-mail: larissafrezino@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2327290855236039>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8698-2153>.

** Doutor em História Social na Universidade de São Paulo (USP). E-mail: pierodetoni@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9740013673902346>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5106-7868>.

**Others as a challenge to difference.
For a new ethics of affections in the contemporary world.**

Abstract: The article presents the concept of Others through the historical and philosophical perspectives in connection with the aesthetic plane. The focus of this article is to present the dynamics of Others from Friday or the other Island, by Michel Tournier, precisely through the new versions of the characters Robinson Crusoe and Friday in comparison with the initial proposal of Daniel Defoe. For that, we examine Gilles Deleuze and Félix Guattari's apprehension of the ethics from Others, capable of contributing to the creation of other possible worlds in the passage from colonial literature to decolonial literature. In the relationship between the characters, we observe an experience of the world mediated by a horizontal exchange. Friday and Robinson make up another ethical existence that would be experienced, which denaturalizes the whole European cultural ethos (of a colonizing matrix) responsible for establishing what is, or not, civilized.

Keywords: Others; Ethics; Difference; Colonial; Decolonial

**Outrem como un desafío a la diferencia.
Por una nueva ética de los afectos en el mundo contemporáneo.**

Resumen: El artículo presenta el concepto de Outrem a través de las perspectivas históricas y filosóficas en conexión con el plan estético. El foco del trabajo es presentar la dinámica de Outrem desde la obra Sexta-feira ou os limbos do pacífico, de Michel Tournier, precisamente a través de las nuevas versiones de los personajes Robinson Crusoe y Sexta-feira en comparación con la propuesta inicial de Daniel Defoe. Para ello, pensamos con Gilles Deleuze y Félix Guattari la apprehensión de una ética de Outrem capaz de contribuir a la creación de otros mundos posibles en la transición de la literatura colonial a la decolonial. En la relación entre los personajes, observamos una experiencia del mundo mediada por un intercambio horizontal. Sexta-feira e Robinson conforman otra existencia ética aún por vivir. Lo que desnaturaliza todo el ethos cultural europeo (de matriz colonizadora) responsable de establecer lo que es, o no, civilizado.

Palabras llave: Otro; Ética; Diferencia; Colonial; Decolonial

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desposaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos.
Gilles Deleuze

Pela primeira vez perguntou-se se as suas exigências de delicadeza, as suas repugnâncias, as suas náuseas, todo esse nervosismo de homem branco seriam um último e precioso testemunho de civilização ou, pelo contrário, um balastro morto, que seria necessário um dia rejeitar para entrar numa vida nova.
Michel Tournier

Descolonizar Robinson Crusóé

Uma das características marcantes do pensamento da diferença é a transversalidade dos saberes. Para o nosso estudo de caso nos ocupamos com as apropriações que o filósofo Gilles Deleuze faz da literatura. O plano do filósofo é o de se apoderar da *pulsão diferencial* presente nas obras literárias compondo em conceitos filosóficos. Um dos casos mais emblemáticos desse procedimento é a modulação do conceito de *Outrem*. Ele é resultado de um contraponto de pensamento entre a obra *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, e a releitura feita Michel Tournier denominada *Sexta-feira ou os limbos do pacífico*, escrita em 1967. Para tanto, o recorte que traçamos sobre a performance do conceito em questão se opera, primeiramente, a partir de *Lógica do sentido* (1969), no apêndice *Michel Tournier e o mundo sem Outrem*, e, posteriormente, por intermédio de *O que é Filosofia?*, escrita com Félix Guattari em 1991. A leitura de *Outrem* vai em direção ao projeto filosófico assumido por Deleuze: a filosofia como ponto singular em que o conceito e a criação se remetem mutuamente.

Segundo Gilles Deleuze, *Outrem* não pode ser delimitado como um sujeito, um outro que me percebe, tampouco como um objeto próprio da nossa percepção, um outro para mim. O maior equívoco das teorias sobre a

diferença é justamente fazê-las oscilar entre um pólo e outro. *Outrem* apresenta-se como uma disposição perceptiva que possui a capacidade de desorganizar o campo da experiência. Nem sentido, *Outrem* não é nem eu e nem você, dado que os outros reais, eu para você e você para mim, são termos plásticos que registram *Outrem* como uma estrutura. Que estrutura é essa? Segundo Deleuze, a do “possível-responde” (Rotenberg, 2015). O que as linhas a seguir apontam é para o desafio que o conceito de *Outrem* invoca junto ao pensamento da diferença, na medida em que ele atua por intermédio da dialética ética da experiência. *Outrem* é, então, fato e indicador de que a experimentação com, para e do mundo se opera através da afetação, ou melhor, do contato com o diferente. O contato com a diferença, entre o eu com o mundo, o genuíno encontro, possibilita o eu a diferenciar-se como construção atravessada por horizontes virtuais junto aos possíveis e imagináveis mundos da imanência.

A primeira versão de *Robinson Crusoe* é de 1719. Ela narra o drama que envolve a vida deste personagem. Em meio a uma das suas viagens por mares desconhecidos, Crusoe acaba naufragando. Sozinho em uma ilha paradisíaca durante cerca de 20 anos, o protagonista do romance de Defoe se empenha na construção de uma estrutura que lhe ofereça conforto e segurança para que, assim, possa erguer um pequeno império construído com as próprias mãos. Deleuze considera que a primeira parte do romance é atravessada por um plano *assexuado com as espessuras da ilha*. O que de fato significa isso em termos de uma filosofia da diferença? Compreende uma relação indiferente para com as nuances que um mundo possível e desconhecido pode proporcionar (Rezino, 2017). Aqui, na primeira versão do romance, o que está em jogo, pensando na transformação do relato literário em conceituação filosófica, é a preservação da identidade, isto é, um horizonte do devir que mantém o si-mesmo apartado de *Outrem*. Um regime no qual impera a noção de conformidade: um domínio em que o igual a si-mesmo, o portador de identidade, é elevado ao âmbito de padrão social, podendo falar até mesmo em identidade nacional. A indiferença é a postura daquele que não possui o desejo de se relacionar com o fora. Na segunda parte do romance, a trama ganha um novo personagem. Durante uma

cerimônia ritualística Crusoé intervém e salva a vida de um nativo da ilha. A partir desse momento o protagonista do livro passa a conviver com o “selvagem”, quer dizer, na presença do *outro*. Ele ensina ao ilhéu, chamado de Sexta-feira, todo um mundo organizado nos moldes eurocêntricos de acordo com os ideais da ordem, de moral e de polimento dos costumes. A diferença entre Crusoé e Sexta-feira se opera no plano da temporalidade, enquanto o primeiro é moderno e atual, contemporâneo, o nativo é um primitivo extemporâneo à civilização. Segundo Norbert Elias (2011, p. 23), o conceito de civilização “resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’”. De todo modo, Robinson Crusoé transmite ao habitante daquela ilha os preceitos do progresso civilizatório de matriz europeia. Há, como se pode perceber, um flagrante processo de aculturação.

Ao longo de anos o naufrago europeu “educa” e “civiliza” o “selvagem” Sexta-feira, “polindo” as suas ações, bem como a sua relação com o ambiente-ilha. O romance termina com a inesperada, mas desejada, chegada de uma embarcação que leva ambos os personagens rumo à civilização europeia. Nessa primeira versão do romance, o enredo gira em torno das questões e das dificuldades que acometem um sujeito sozinho, sem a presença de *Outrem*, em um lugar desconhecido onde supera todas as desventuras da experiência do naufrágio e do exílio accidental. Porém, no plano filosófico, Deleuze percebe que o romance direciona a história para uma única questão: “o que pode ocorrer a um homem só, sem *Outrem*, em uma ilha deserta?” (Deleuze, 1974, p. 313). Essa questão é mal colocada para o filósofo, dado que o escritor não consegue conduzir o personagem a outro fim que não seja o regresso ao mundo que lhe é habitual. Mesmo quando Crusoé encontra-se só no território-ilha ele repete o que lhe é conhecido enquanto *realidade* (Rezino, 2017). Deleuze é preciso quanto a isso, segundo ele:

(...) o problema estava mal colocado. Pois, ao invés de levar um Robinson assexuado uma origem que reproduz um mundo econômico análogo ao nosso, arquétipo do nosso, seria preciso conduzir um

Robinson assexuado a fins completamente diferentes e divergentes dos nossos, em um mundo fantástico tendo ele próprio desviado (Deleuze, 1974, p. 313).

Somente na versão contemporânea do romance de Tournier é visto a intersecção dos saberes junto à elaboração do conceito de *Outrem*. É por meio dela que o pensamento da diferença se manifesta. A própria materialidade da nova versão do romance de Defoe implica procedimentos de desvios. Na versão ressignificada, Tournier mantém o enredo original, mas opera modificações substanciais que o atualizam por intermédio de uma particular *poética da apropriação*. A nova aventura é ambientada no século XVIII, na ilha Speranza situada no Oceano Pacífico. Como na primeira versão, em meio a uma viagem aventureira e a um naufrágio, Crusoé encontra-se só em uma ilha deserta. Para garantir a sua sobrevivência o protagonista territorializa a ilha a partir da estrutura de vida orientada pelo eurocentrismo civilizador. A mudança significativa na versão de Tournier acontece na segunda parte da obra, quando, por fim, o protagonista solitário encontra-se com Sexta-feira. Entra em ação o pensamento decolonial: não é mais Crusoé que estabelece o estilo de vida da dupla, mas ele e o nativo que o acompanha criam um novo território ilha. É a vez do devir compor a desterritorialização, o que implica no abalo da identidade civil ocidental de Crusoé.

Sexta-feira traz consigo todo um mundo possível e uma nova estrutura de vida que afeta Robinson Crusoé e a sua percepção sobre si e seu entorno. Através do fomento de uma *potência sexuada*, advinda do contato com o nativo, a relação de interação entre a ilha e os personagens se transforma, sendo possível vivê-la com outra intensidade. A presença de *Outrem* ressignifica a relação do protagonista com a ilha que se movimenta por novos devires: devir-animal, devir-selvagem, devir-natureza. Tudo aquilo que havia sido construído por ele e todas as suas referências ocidentais de vida são gradualmente abandonadas: “a ilha muda de figura no curso de uma série de desdobramentos, não menos do que Robinson que muda de forma no curso da uma série de metamorfoses” (Deleuze, 1974, p. 161). É um deixar se afetar que abre o campo do possível para tudo aquilo

que é diferente. Todo movimento transformador da percepção e da relação de Crusoé com o território-ilha se opera no encontro com *Outrem*, o qual suscita nele um novo desejo por uma disposição sem o *eu*, composta com *Outrem*, em suma, com a diferença.

A descolonização de Robinson Crusoé o leva a desmascarar as violências implícitas na noção de civilização. Se a civilização implica formas de aprender algo ideologicamente, aqui entra a ideia de moldar o sujeito, enquanto que o pensamento da diferença de Sexta-feira é desconstrutor e aberto ao diferente. No final da segunda versão do romance, Robinson opta por permanecer na ilha, pois não se reconhece mais como homem branco, civilizado, europeu, cristão. As suas percepções sobre o mundo se modificam e “o alvo final de Robinson é a ‘desumanização’, o encontro da libido com os elementos livres, a descoberta de uma energia cósmica ou de uma grande saúde elementar” (Deleuze, 1974, p. 313). A atenção de Tournier direciona-se ao movimento traçado sobre o território-ilha por parte do protagonista, após a aculturação às avessas de Sexta-feira, e as modificações que ressoam a partir desse encontro. Nesse sentido:

O Robinson de Tournier se opõe ao de Defoe por três traços que se encadeiam com rigor: ele é relacionado a fins, a alvos, ao invés de se referir a uma origem; ele é sexuado; estes fins representam um desvio fantástico de nosso mundo, sob a influência de uma sexualidade transformada, ao invés de uma reprodução econômica de nosso mundo sob a ação de um trabalho continuado. (...) Em Defoe, referir Robinson à origem e fazê-lo produzir um mundo conforme ao nosso; é a mesma coisa em Tournier referi-lo a fins e fazê-lo desviar, divergir quanto aos fins (Deleuze, 1974, p. 313).

Isso pode ser percebido no período em que Sexta-feira passa a habitar a ilha com Robinson que, então, deixa de estar totalmente isolado. No seu *log-book* o naufrago toma nota das diversas situações que o atravessa como, por exemplo, o seu encontro com o ilhéu, e enfatiza a importância dele em seu processo de transformação. A narrativa de Tournier nos revela esse argumento:

Mas é certo que, flutuando numa solidão intolerável que só me dava a escolha entre a loucura e o suicídio, procurei instintivamente o ponto de apoio que o corpo social já não me fornecia. Ao mesmo tempo, as estruturas construídas e mantidas em mim pelo comércio dos meus semelhantes caíam em ruínas e desapareciam. Assim, por tentativas sucessivas, era levado a procurar a minha salvação na comunhão com os elementos, tornando-me eu próprio elementar. A terra de Speranza trouxe-me uma primeira solução durável e viável, ainda que imperfeita e perigosa. Depois surgiu inesperadamente Sexta-Feira e, subjugando-se na aparência ao meu reinado telúrico, destruiu-o com todas as suas forças. Havia, no entanto, um caminho de salvação, pois se Sexta-Feira tinha uma aversão absoluta à Terra, ele era, por nascença, tão elementar quanto eu o era por acaso. Sob sua influência, sob os golpes sucessivos que me desferiu, avancei na estrada de uma longa e lenta metamorfose (Tournier, 1991, p. 197).

De todo modo, o conceito de *Outrem*, da forma pensada por Deleuze, se faz como um horizonte de ação em direção a mundos possíveis. Assim, “um tal saber ou sentimento de existência marginal não é possível a não ser por intermédio de *Outrem*” (Deleuze, 1974, p. 315). Esse horizonte virtual aberto por *Outrem* reitera a necessidade do ser humano se reinventar e se autocriar em uma perspectiva diferencial, em uma perspectiva *Outrem*, havendo aí uma potência latente que torna essa disposição um acontecimento. É a interferência ativa do outro que abre um leque de novas possibilidades e percepções de toda a ação social humana e das formas como ela interage com o plano de imanência. É o outro, o diferente, que faz emergir os contornos daquilo que proponho conhecer, as minhas formas de percepção dos objetos de toda ordem. Isso pode ser visto a partir do romance de Defoe, em que o solitário protagonista Robinson Crusóé não expande a sua experiência sobre si, sobre o mundo a sua volta e sobre o outro, deixando passar despercebidos os detalhes que circunscrevem o devir-ação naquela ilha. Dessa forma, toda uma disposição experiencial movida pelos agentes está condicionada a um olhar que difere-se em direção aos que se deseja

conhecer, o que faz visível *Outrem* a partir dos seus detalhes marginais. Daí que “os objetos que não vejo ou as partes de um objeto que percebo, mas que não vejo no momento presente, são definidos como visíveis por *Outrem*” (Silva & Kasper, 2014, p. 721).

Outrem e a política dos afectos

A dinâmica *Outrem* afeta a partir da sua expressão diferencial. Eu me diferencio no processo dialético em que o si-mesmo se torna o si-mesmo como o outro, para dialogarmos com Paul Ricoeur, sendo que o outro se movimenta no mesmo sentido. Por meio dessa disposição não se eleva a registro central da ação social a identidade, mas a diferença. O conceito de *Outrem* relativiza o não-percebido,

pois *Outrem* para mim, introduz o signo do não-percebido no que eu percebo, determinando-me a apreender o que não percebo como perceptível para *Outrem*. Em todos estes sentidos é sempre por *Outrem* que passa meu desejo e que meu desejo recebe um objeto. Eu não desejo nada que não seja visto, pensado, possuído por um *Outrem* possível. Está aí o fundamento de meu desejo. É sempre *Outrem* que faz meu desejo baixar sobre o objeto (Deleuze, 1974, p. 32).

Assim, a dinâmica *Outrem*, enquanto uma abertura aos processos de mutação por meio de uma dinâmica relacional, sublinha a assimilação daquilo que eu deixo de naturalizar em meu olhar sobre o outro. Ademais, há a troca do outro comigo, que sou o seu outro. Sendo que aquilo que eu assimilo é a forma de percepção de *Outrem*. Por meio de uma relação diferencial emerge os desejos mediados por uma nova ética dos afectos.

O conceito de *Outrem* é elaborado a partir da posição relacional entre um sujeito com o outro, com *o fora*. Há uma tradição filosófica que considera o sujeito como o centro do mundo; nela o indivíduo categoriza e assimila a realidade por meio da disposição “a partir de”. Podemos

exemplificar: é “a partir da” minha cultura que eu interajo com o estrangeiro; é “a partir dos” princípios morais de uma religião que eu julgo as ações do outro; é “a partir da” minha posição financeira social que eu me considero cidadão, e etc. Já na perspectiva da diferença é *Outrem* quem traça a linha de fuga no campo da experiência a concebendo *como uma estrutura do campo perceptivo* que traz consigo um “possível” como um “simples há...” (Rezino, 2017). Essa dinâmica relacional pode, ou não, se concretizar dependendo do movimento de atualização dos seus componentes, porém existe enquanto virtualidade. *Outrem* apresenta-se como um mundo possível que tem como condição o mundo sensível.

A virtualidade do mundo possível de *Outrem* é capaz agenciar as formas sociais que atravessam as relações humanas por ser uma instância com materialidade, para Deleuze. Afirma o filósofo que, “em suma, *Outrem* como estrutura, é a expressão de um mundo possível, é o expresso apreendido como não existindo ainda fora do que exprime” (Deleuze, 1974, p. 317). A virtualidade além de ser uma janela para o novo, apresenta-se como uma realidade outra pelo simples fato de existir como virtualidade. O virtual, dessa maneira, prefigura o real ordinário. Aqui a expressão traça os caminhos dos devires. “Assim sendo, Deleuze enfrenta um duplo trabalho, primeiro extrair o virtual da sombra de certa irrealidade ou não-ser, isto é, do lastro da negatividade; e segundo definir, de um modo ético e positivo o próprio virtual enquanto tal” (Craia, 2009, p. 114).

Vamos explicar a dinâmica diferencial novamente esperando que x leitorx a projete junto a seu campo de experiência individual e social. *Outrem* apresenta-se como uma segunda posição com relação a um sujeito, quer dizer, o outro é *Outrem* em relação à posição espacial que o outro está de mim. Modificando as conjunturas da relação espacial eu me torno *Outrem* em decorrência da perspectiva que o outro sujeito tem sobre mim. Esse conceito desconstrói o posicionamento “eu-outro” e instaura uma relação ramificada entre “*Outrem*-eu, outro, sujeito, objeto, etc”. Ou seja, *Outrem* se torna “a condição sob a qual se redistribuem, não somente o objeto e o sujeito, mas a figura e o fundo, as margens e o centro, o móvel e o ponto de referência, o transitivo e o substancial, o comprimento e a profundidade”

(Deleuze & Guattari, 2010, p. 26). Não havendo sujeito/objeto pré-definidos, essas categorias tornam-se derivações que partem de *Outrem* (Rezino, 2017). Sujeito/objeto estão imersos em uma gama de relações nas quais *Outrem* é uma espécie de respaldo para os encontros que traçamos com aquilo que não somos. Encontros com os quais se afeta e é afetado, derivando uma ética dos afetos diferencial. Um outro mundo em que haja o convívio potente dos diferentes. Esse registro potencializa os significados das formas de ser no mundo, do ser a partir do mundo, do ser na imanência.

É necessário x leitorx perceber que Deleuze, e também Guattari, apontam para a virtualidade material de *Outrem*. Os autores comentam sobre a realidade virtual própria em si mesma como algo possível, fabulado, desejado. Para ele:

Outrem é, antes de mais nada, esta existência de um mundo possível. E este mundo do possível tem também uma realidade própria em si mesmo, enquanto possível: basta que aquele que exprime fale e diga “tenho medo”, para dar uma realidade ao possível enquanto tal (mesmo se suas palavras são mentirosas). (...) Eis, pois, um conceito de Outrem que não pressupõe nada além da determinação de um mundo sensível como condição. Outrem surge neste caso como a expressão de um possível. Outrem é um mundo possível, tal como existe um rosto que o exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá uma realidade. Neste sentido, é um conceito com três componentes inseparáveis: mundo possível, rosto existente, linguagem real ou fala (Deleuze & Guattari, 2010, p. 25).

Parece-nos ser necessário colocar ainda mais em evidência a forma pela qual *Outrem*, entendido como uma espécie de virtualidade do possível de modo geral, configura as percepções dos agentes sociais em interação. Esse movimento de pensamento torna-se relevante por intermédio de uma precisa conceituação realizada por Deleuze e por Guattari:

No caso do conceito de Outrem, como expressão de um mundo possível num campo perceptivo, somos levados

a considerar de uma nova maneira os componentes deste campo por si mesmo: Outrem, não mais sendo um sujeito de campo, nem um objeto no campo, vai ser a condição sob a qual se redistribuem, não somente o objeto e o sujeito, mas a figura e o fundo, as margens e o centro, o móvel e o ponto de referência o transitivo e o substancial, o comprimento e a profundidade... Outrem é sempre percebido como um outro, mas, em seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para nós. É a condição sob a qual passamos de um mundo a outro. Outrem faz o mundo passar, e o 'eu' nada designa senão um mundo passado ('eu estava tranquilo...'). Por exemplo, Outrem basta para fazer, de todo comprimento, uma profundidade possível no espaço e inversamente, a tal ponto que, se este conceito não funcionasse no campo perceptivo, as transições e as inversões se tornariam incompreensíveis, e não cessaríamos de nos chocar contra as coisas, o possível tendo desaparecido. (Deleuze & Guattari, 1992, p. 30-1)

No entanto, a não-presença de *Outrem* despotencializa a virtualidade capaz de engendrar o mundo que vivemos ou o acontecimento-por- vir. Sem o contato com o outro, sem a abertura identitária mútua, desaparece o âmbito do possível em si mesmo como realidade, não havendo um caminho aberto para a emergência de realidades outras. A ausência da relação com *Outrem* torna os sujeitos *assexuados* em suas formas de interação com o "além dele". Não há, então, a possibilidade do novo, sendo que as relações humanas se recrudescem em direção à identidade. Ela, a identidade, é instância que implica reconhecimento, ou seja, processos de identificação por imagens que condicionam a ação individual, dado que estabelecem a verdade como adequação das formas. A imagem do pensamento torna o sujeito refém de uma (auto)identificação que constrói uma síntese unitária do eu, desabilitando todos os devires ao humano. Em contrapartida, por meio de *Outrem* as imagens do pensamento direcionam-se para a presença, para a materialidade virtual do pensamento, incidindo, inclusive, sobre o corpo. Há certa imagem do pensamento que predomina na cultura ocidental, uma imagem que Deleuze concebe como moral. Ela é

formada pelo pensamento representacional ou modelo da representação. O que se deseja é suspender a representação moral acerca da ação humana que se fundamenta através do reconhecimento de essências, restituindo às imagens do pensamento as suas potências criadoras (Maurício; Mangueira, 2011). O intuito é a libertação das imagens do pensamento da moral ordinária, mais próximas do imperativo categórico do que da ética da responsabilidade construída por via da experimentação prudente.

Deleuze e Guattari ressaltam que o mundo possível não modula-se como uma abstração ou como uma irrealidade, na medida em que sobrevive por meio da expressão. Mundo possível é uma expressão com materialidade. Cabe ao sujeito criar e experimentar esse mundo possível expresso por *Outrem*, seja para se abrir ou interagir com ele; seja para recusá-lo e desmenti-lo (Rotenberg, 2015). *Outrem* é produto/produtor da virtualidade enquanto expressão.

A impossibilidade da relação com *Outrem* encontra-se no registro sócio-relacional no qual o sujeito constrói conjuntamente com o outro “um tribunal de toda realidade, para discutir, informar ou verificar o que [acredita-se] ver” (Deleuze, 1974, p. 320). Assim, é equivocada a redução da despotencialização de *Outrem* em razão somente da ausência de outro ser humano disposto em modo relacional “eu-outro”. Deleuze considera *Outrem* enquanto uma estrutura *a priori* da percepção que justapõe sujeito e objeto, sendo impossível distingui-los nesse processo. De todo modo, “faltando [um *Outrem*] em sua estrutura, ele deixa a consciência colar ou coincidir com o objeto num eterno presente” (Deleuze, 1974, p. 320). O desaparecimento de *Outrem* causa a confusão da consciência do personagem no romance, na medida em que a consciência “deixa de ser uma luz sobre os objetos para se tornar uma pura fosforescência das coisas em si” (Deleuze, 1974, p. 321).

Deleuze assinala que a estrutura relacional *Outrem* sublinha cada objeto que percebo, que assimilo, ou cada pensamento que crio. Falamos, pois, de um mundo em que novos objetos e novas ideias passam a ser possíveis. Quando o objeto é percebido projeto a sua expressão fora do meu alcance como algo visível para *Outrem*, sendo que dessa maneira observo

em volta dele o âmbito experiencial de outros objetos, em um espaço no qual as virtualidades e as potencialidades podem ser atualizadas tornando-se acontecimento. *Outrem*, nesse sentido, torna crível a noção do ponto de vista em sentido maximizado, dado que dispõe o registro do não-saber junto ao meu espaço de experiência, sendo que aquilo que não é percebido pelo si mesmo passa a ser assimilado por outros. “Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo” (Gallo, 2012, p. 3).

De todo modo, o filósofo francês assevera que *Outrem* não instala-se como mais uma estrutura de percepção, mas modula-se como o próprio arcabouço pensante que condiciona o conjunto do campo experiencial e o seu imediato funcionamento. *Outrem* é o grande desafio da diferença junto ao mundo social. O que está em jogo não é apenas a orientação do espaço, mas do tempo. Como discorre Gilles Deleuze, *Outrem* apresenta-se como uma estrutura que torna possível a passagem do tempo, na medida em que intercede na transformação de um universo a outro junto ao espaço de experiência. Ao adentrar em um mundo possível, *Outrem* inventa um eu como um estado passado, a forma como “eu era” antes do encontro com o outro. Assim, *Outrem* instala no outro a percepção da passadidade do passado. Não é o eu que permite e autoriza a elaboração de um campo perceptivo. É o espaço de experiência do outro que torna factível as transformações no tempo e no espaço junto à experiência. Tendo explicado isso, argumenta-se que o encontro entre o eu e o outro não se manifesta necessariamente através da fórmula *o outro torna-se um outro eu*, visto que o eu atravessa transmutações, não permanecendo enquanto um reflexo de si mesmo, bem como não se adequa consigo mesmo a partir da fórmula da identidade. A certa altura da sua obra, Deleuze afirma que o eu é “rachado”. Isso posto, juntamente ao outro enquanto presença virtual, como mundo possível e perspectivado, parece razoável percebermos o horizonte do *Outrem* inscrito no âmbito do próprio campo experiencial.

A não-identidade de Outrem

Outrem procede como estrutura que sugestiona uma abertura para as condições de possibilidade no âmbito da experiência. Essa dinâmica torna a virtualidade atualizada. *Outrem* é objeto de estudos na área da antropologia. O antropólogo brasileiro Viveiros de Castro assegura a sua potência para o seu espaço de trabalho. Segundo o estudioso, *Outrem* não é uma perspectiva particular, o ponto de vista de um ou de outro, mas, sim, a condição de existência do ponto de vista, isto é, a própria noção de ponto de vista (Rotenberg, 2015). Ele não deseja a mera assimilação do ponto de vista indígena em suas cosmovisões, pois reproduzi-lo é uma forma de reificar um universo social dado, quer dizer, da perspectiva do índio sobre a própria perspectiva. Isso não significa, pois, a acolhida, a aceitação, a assimilação do conjunto de crenças dos indígenas sobre os agentes sociais, sobre os animais, sobre a natureza, enfim, sobre a cosmovisão (Castro, 2011). De acordo com essa antropologia diferencial, ou *perspectivismo ameríndio*, não se deseja a explicação e a compreensão do mundo da vida da forma como é expressa por *Outrem*, porém, dispô-lo em suspensão, através da materialidade virtual das condições de possibilidade, diante do campo de experiência que nos circunscreve. Isso instiga uma realidade em perspectiva folheada. É como olhar e movimentar uma espécie de caleidoscópio de devires virtuais.

Deleuze concebe os efeitos de *Outrem* por meio dos efeitos resultantes da sua ausência. *Outrem* se constitui, desse modo, como condição para o campo perceptivo: “o mundo fora do alcance da percepção atual tem sua possibilidade de existência garantida pela presença virtual de um outrem por quem ele é percebido; o invisível para mim subsiste como real por sua visibilidade para outrem” (Castro, 2001 p. 13). Viveiros de Castro deixa claro que a ausência dessa instância leva à desapareição da categoria do possível. Podemos assinalar, dessa maneira, que *Outrem* não é uma entidade, nem sujeito e tampouco objeto; porém é uma estrutura, uma relação, uma dinâmica; “a relação absoluta que determina a ocupação das posições relativas de sujeito e de objeto por personagens concretos, bem

como sua alternância: outrem designa a mim para o outro Eu e o outro eu para mim” (Castro, 2001, p. 13). Quer dizer, *Outrem* não tem desempenho como um elemento próprio do campo perceptivo, mas é o princípio que o conforma, tanto ele quanto os seus conteúdos. *Outrem* não apresenta-se, ressaltamos, como um ponto de vista singular e relativo ao sujeito, ou seja, o “ponto de vista de outro” diante do “meu ponto de vista” e vice-versa. Ele mostra-se como o próprio conceito *de* ponto de vista. *Outrem*, assim sendo, é o ponto de vista que possibilita que o Eu e o Outro conformem um ponto de vista.

Podemos aproximar o conceito de *Outrem* daquilo que Deleuze denomina de “grande saúde”. Ele deixa entrever que o filósofo, entre outras atribuições, tem um trabalho clínico. Sabemos da importância da clínica em seu pensamento e no de Guattari. Da mesma maneira que o antropólogo, o filósofo-clínico apreende o mundo possível articulado por *Outrem* como uma virtualidade, distante de uma ideia de realidade positiva ou negativa. Por outro lado, divergindo dos procedimentos dos antropólogos, que não buscam alterar o campo experiencial dos indígenas, o filósofo-clínico ambiciona a produção de diferenças na experiência junto daquele que é assistido, e que deseja o “diagnóstico” exatamente pelo fato do seu mundo ter caminhado pelas veredas do impossível. Se o antropólogo de Viveiros de Castro quer trazer para o Ocidente outros mundos possíveis, o filósofo-clínico de Deleuze e Guattari busca habitar o outro que está “doente” com outros mundos possíveis.

Desse modo, a “grande saúde” deixa disponível um viver junto à “imanência do desejo”, bem como requer o conhecimento das afecções e de seus afetos, que corresponde a uma postura do eu que não deixa de refletir sobre o que se passa consigo mesmo. O caminho para a “grande saúde” implica na descoberta do “bom caminho” para o desejo, que em última instância é o mesmo que alcançar a *alegria imanente* do desejo e experimentar o aumento das potências que conduzem ao conhecimento adequado das afecções e dos afectos (Teixeira, 2004). A estrutura *Outrem* depende, nesse sentido, do autoconhecimento do eu que se materializa no vai-e-vem do eu como o outro. É por essa razão que Espinoza argumenta na

proposição do livro 5 que o *esforço ou o desejo de conhecer as coisas segundo o terceiro gênero de conhecimento não pode surgir do primeiro, mas sim do segundo* (ESPINOZA, 1988 *apud* TEIXEIRA, 2014, p. 36).

Em razão disso tudo, o filósofo-clínico necessita em uma primeira abordagem fazer do outro um possível novamente, sendo preciso, ainda, perscrutar, na tensão com o outro, novos e outros mundos, escondidos quase que imperceptivelmente no que o outro relata. É um processo que cria esperança. Nesse âmbito, argumentamos que a forma como se opera o posicionamento ante o diferente se faz fundamental para a determinação da experiência, dado que os outros manifestam-se enquanto presenças tangíveis em nossos “espíritos”; uma virtualidade que faz morada em nosso mundo sensível mesmo ausente; um acontecimento que torna possível o diferencial em nossa existência. Esse movimento busca devolver a *potência sexuada* aos indivíduos.

É paradoxal a relação e o encontro com o outro: ele é um registo que se posiciona como o mais recuado e o mais próximo de mim. Distante em razão de não termos acesso à integralidade, inclusive corpórea, da sua experiência. Em outra direção, o outro localiza-se extremamente próximo de nós, pois se faz participativo em nossa duração. A nossa duração em específico apresenta-se receptiva à presença-virtual do outro, quer dizer, ela é uma parte material constitutiva daquela enquanto plasticidade e variabilidade, o que implica que a reconstrução mnemônica, ou experiencial, de cada sujeito é singular. Esse movimento depende de *Outrem* para ser deflagrado. A duração é o resultado dos encontros com a presença-virtual de *Outrem* através de uma plano de temporalidade em que não há relação de linearidade, nem de sucessão, posto que o passado e o presente coexistem. A “duração se define pela coexistência virtual de tempos heterogêneos (...)” (Hur, 2003, p. 183). A duração constitui-se como o campo de experiência. Instala-se no campo transcendental e do agenciamento, pois a duração ao atravessar a estrutura *Outrem* eleva o tempo a um acervo de fluxos dos planos temporais, do fluxo do sensível, do hábito e dos distintos estratos constituídos (Hur, 2003). *Outrem* no plano da temporalidade admite que o passado não segue o presente e que o presente não necessita se efetuar para

que se constitua como um passado, pois ambos se atualizam ao mesmo tempo. O plano experiencial, atravessado por *Outrem*, institui memória, dando as histórias dos atores sociais conectividade e dinamicidade, endossando, pois, a “grande saúde”.

O outro percorre, então, o caminho da coexistência do infinitamente distante e do infinitamente próximo. Isso ocorre em razão do outro agir nas fronteiras do nosso campo de experiência. Dessa forma, o outro marginal incita, pois, a nossa experiência, porém, não na condição de centro-solar, mas, sim, pelas “beiradas”, pela periferia. Lugar onde se encontram as zonas dos limiares e dos limites. Isso é possível porque a própria margem situa-se à margem, além, muito além, do eu, da nossa identidade, do nosso horizonte de perspectivação (Rotenberg, 2015). Assim, se faz premente não caracterizar o outro em uma síntese-unitária, não perquirir exageradamente a sua posição no mundo, posto que o outro não é uma identidade totalizada. *Outrem*, desse modo, não se modula como um mundo possível senão atravessar o crivo do mundo impossível. É preciso reter, em nossa relação com os outros, uma margem, um lugar próprio para o não-saber, em que o possível pode florir.

Conclusão: a ética de *Outrem*

A análise de uma obra literária pode ser feita a partir de diversas perspectivas, a depender do interesse e dos pares conceituais que sobrevoam a ótica daqueles que realizam o trabalho. As possibilidades são inúmeras. Entretanto, mesmo em uma análise crítica é comum cair em clichês de leituras que seguem caminhos já percorridos e que, por isso, oferecem uma vasta bibliografia de pesquisa. Pode-se, por outro turno, seguir um caminho ainda não percorrido pelos demais e considerar que no encontro com a própria obra algo surgirá e nos dará o que pensar. Parece-nos que o último caso é o mais delicado, uma vez que promove o autoengano e/ou serve como um limitador que marca até onde podemos chegar. O problema se torna ainda mais complicado uma vez que, para superá-lo, exige-se a ruptura com as premissas da reconhecimento, muitas vezes disfarçada de intuição, para que

seja possível pensar a obra por novas direções. Empreendemos, diante desse duplo desafio, a tarefa da consecução deste artigo alocado nas rachaduras que invocam o conhecimento histórico e o filosófico.

Desejamos pensar uma ética de *Outrem* em uma perspectiva *estética-histórica-filosófica*. A perspectiva estética coloca-se objetivamente devido as obras mobilizadas ao longo de todo o trabalho. Temos em mãos duas obras com larga repercussão nos cânones da história literária com os seus múltiplos elementos constituintes. O estilo, a escrita, a narrativa, as figuras de linguagem, os personagens são componentes estéticos que se exibem como fatos e como indicadores que nos encaminham junto aos horizontes da história e da filosofia. Assim, as obras de Defoe e de Tournier trazem elementos de outras ordens que correlacionam a estética com elementos “do fora”. O que nos instiga a pensar os romances compondo com os eixos temáticos da história e da filosofia. Em ambas as áreas encontramos certa bibliografia crítica sobre os romances em questão, mas como é pensá-los a partir dessa tripartição teórica cruzada? Não é uma aproximação forçada. Os escritos aqui trabalhados são romances de profundo caráter sócio-histórico-político-filosófico e demonstram o funcionamento da passagem de uma estética europeia colonial para uma estética europeia pós-colonial. Em meio a todas as suas multiplicidades, os romances reafirmam o dito *nulla aethetica sine ethica* ao ponto de propormos uma aproximação por vias do caráter ético das obras, nos fazendo pensar a dimensão decolonial.

Percebemos que o movimento de leitura e de criação de uma segunda versão de uma obra literária não comporta, ao menos em primeiro plano, certa tentativa de superação da qualidade literária da primeira. Como se fosse uma evolução de escrita. Pensamos, de outra maneira, que a relação entre uma versão e outra, e a conseqüente reescrita, apresenta as perspectivas ímpares de tomadas de compreensão. O que está em jogo são as concepções que formam e fundamentam o entendimento sobre o mundo e sobre os indivíduos para cada um dos autores. Ao ponto da segunda versão ressignificar, ou atualizar, as sensações, os sentidos e os significados dos elementos literários que compõem a versão original de Defoe. Esse aspecto

demonstra que a mobilidade sensível e significativa da obra se manifesta por conter elementos sócio-históricos e, logo, capazes de serem modulados de acordo com as novas aspirações políticas, culturais, econômicas e éticas. O que desejamos pontuar é que ao nos voltarmos ao passado através da leitura da primeira versão de *Robinson Crusóé* mergulhamos em um clima histórico que não abrange a mesma significância emprestada à *Sexta-feira ou os limbos do pacífico*. E mais: quando retomamos a discussão das duas obras com o olhar atual verificamos um terceiro movimento que nos possibilita pensar o romance por vertentes não desenvolvidas por Tournier. E podemos dar um passo a mais quando nos situamos, pois, de forma política. Vejam: o *ethos* de Crusóé se assemelha ao de uma sociedade que não é a nossa. Enquanto latino-americanos colonizados, descendente étnico-cultural de indígenas e de africanos, estamos mais próximos de *Sexta-feira*. Então, qual é a leitura, a sensação, a percepção de *Sexta-feira* sobre esses romances?

Em cada versão do romance encontramos determinada narrativa moldada pela concepção histórica e política da sua época. Seja com a consolidação do mundo colonial à época de Defoe no século XVIII, seja através da autocrítica decolonial europeia de Tournier no século XX. É pela perspectiva da transformação histórica que lemos as obras em questão. Sabemos que o passado não é substantivo, mas adjetivo. Nosso intuito não é a tentativa de comparação entre as obras e nem de valoração moral. Desejamos outra chave de leitura. De todo modo, um dos aspectos que mais ressoou em nossa análise repousa no fato da obra literária compor um universo histórico e político que assegura o surgimento de outro tipo de discurso que não aquele de origem majoritária. Assim, a mudança de estatuto do personagem *Sexta-feira*, que sai da esfera da passividade e da submissão para ocupar um lugar de ação, criação e de apresentador de novos mundos possíveis, demonstra a passagem ética que afirmamos ao longo do texto. Dessa forma, segundo Hutcheon, a tessitura literária presente século XX se coloca como uma aliada, pois se compromete a “[...] transformar o diferente, o off-centro, no veículo para o despertar da consciência estética e até mesmo política” (*Apud* MORAES, 2017, p. 3). Sendo que no movimento

de *passagem* de uma época para outra, de um romance para o outro, de uma perspectiva para a outra, encontramos nosso eixo histórico.

Por meio da divergência de comportamento entre os personagens diante das suas respectivas épocas e, mais precisamente, na diferença no comportamento de Sexta-feira é que encontramos o aspecto ético, e por isso filosófico, que visamos traçar ao longo do texto. E dentre as teorias da ética compomos com a perspectiva deleuze-guattariana, que por sua vez se apropria da ética de Espinoza. Uma aproximação fluída, pois a própria narrativa indica diversos posicionamentos éticos dos personagens. Não falamos de uma ética do bom senso, ou das boas ações, mas, sim, de uma ética que requer o uso do corpo e a plena mobilização do *conatus* para perdurar os bons afetos na natureza - expressão máxima do divino. A prática de uma ética spinozista por parte do Crusoe da segunda versão se faz de maneira tão profunda que o personagem não retorna a civilização europeia. O seu corpo/mente se transforma a partir dos novos usos por ele experienciado, de tal forma que a sua antiga civilização se torna uma realidade obsoleta. Sem significante, sem significado. As antigas referências se diluem durante o processo de desterritorialização e reterritorialização no devir ilha. O personagem desnuda-se das condições de ser social europeu, das ideias centrais de cidadão, de sujeito, de indivíduo e parte em direção a um novo significante do tipo inorgânico e inatural (ao que lhe era habitual) ao adquirir e criar novos comportamentos e novas relações que desfazem o binarismo *eu – outro* em prol do *Outrem. Outrem – Outrem*. Michel Tournier torna factível a asserção:

(...) descobriu assim que Outrem é para nós um poderoso *fator de distração*, não apenas porque nos perturba constantemente e nos arranca ao pensamento atual, mas ainda porque a simples possibilidade do seu aparecimento lança um vago luar sobre um universo de objetos situados à margem da nossa atenção, mas capaz a todo o momento de se lhe tornar o centro. Esta presença marginal e como que fantasmal das coisas com que, de imediato, não se preocupava apagava-se aos poucos no espírito de Robinson, encontrava-se

doravante rodeado de objetos submetidos à lei sumária do tudo ou nada (...) (Tournier, 1991, p. 31).

O Robinson Crusóe contemporâneo sofre um intensivo processo de transformação. Há, nisso, o caráter flexível do próprio personagem em comparação ao da primeira versão. Mas, na obra de Tournier, o aspecto central para a mudança de perspectiva de Crusóe é a presença ativa de Sexta-feira. Em outras palavras, é o ilhéu que traz consigo a potência de uma nova experimentação do mundo por via de uma relação de troca absoluta e horizontal. Ele é o agente criador do impossível. Sexta-feira como *Outrem* afeta Robinson ao apresentar-lhe outra existência. Sexta-feira não repete a imposição de um colonizador ao comandar as ações através da ordem do “veja e repita”, como ocorre na primeira versão da obra em que Robinson indica a direção do correto ao nativo. No século XX, Sexta-feira convida o navegante à troca, pela via do bom encontro, de uma potente experimentação que fala ao ouvido “experimente”, “viva a ilha como um des-território”, “experimente-a por ela mesma”, não busque significado apenas “experimente”. Isso basta, pois é na própria experimentação com prudência, como indicam Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*, que o mundo se abre em novas direções atualizadas. Nos parece estar presente, aí, o lugar da literatura para Deleuze e para Guattari: ela nos arrasta para novos mundos e nos leva a criar novas realidades. Uma literatura é, também, uma máquina de guerra contra toda e qualquer estrutura arcaizante. Um romance, podemos dizer, é um *Outrem*.

Referências:

- CASTRO, Eduardo Viveiros de. A propriedade do conceito. Caxambu: ANPOCS ST23, 2001. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st23-1/4695-ecastro-a-propriedade/file> Acesso em: 22 mar. 2021.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. O medo dos outros. *Revista de Antropologia*, vol. 54, n. 2. 2011, pp. 885-917. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/39650> Acesso em: 22 mar. 2021.

- CRAIA, Eladio. O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze. *Aurora*, vol. 28, n. 28, 2009, pp. 107-123. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/1150> Acesso em: 22 de mar. 2021. <https://doi.org/10.7213/rfa.v21i28.1150>
- DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectivas, 1974.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Vol. 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... *Anais do COEB 2012*. Santa Catarina: UFSC, 2012, pp. 1-10. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf Acesso em: 2 mar. 2021.
- HUR, Domenico Uhng. Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. *Athenea digital*, vol. 13, n. 2, 2013, pp. 179-190. Disponível em: <https://www.redalyc.org/exportarcita.oa?id=53728035011> Acesso: 22 mar. 2021. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n2.1088>
- MAURÍCIO, Eduardo; MANGUEIRA, Maurício. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. *Fractal: Revista de Psicologia*, vol. 23, n. 2, 2011, pp. 291-304. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922011000200005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000200005>
- MORAES, Carla Denize. Sexta-feira ou Os Limbos do Pacífico, de Michel Tournier, uma releitura da tradição em termos pós-coloniais. *Anais do XIII Seminário Nacional de Literatura, história e memória*. Cascavel: UNIOESTE, 2017, pp. 1-13. Disponível: <http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/18/simp18art07.pdf> Acesso em: 22 mar. 2021.
- REZINO, Larissa Farias. Gilles Deleuze e a interseção da arte na criação do pensamento da diferença. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal de Ouro Preto, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/8723> Acesso: 22 mar. 2021.
- ROTENBERG, Alessandra. Nas margens: alteridade e partilha da experiência. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, 2015. Disponível em: https://app.uff.br/slab/uploads/2015_d_AlessandraRotenberg.pdf Acesso: 22 mar. 2021.

Outrem como desafio à diferença. Por uma nova ética dos afetos no mundo contemporâneo.

SILVA, Cíntia Vieira da; KASPER, Kátia Maria. Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. *Educação e filosofia*, vol. 28, n. 56, 2014, pp. 711-724. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22815> Acesso em: 22 mar. 2021. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n56a2014-p711a728>

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. A Grande Saúde: uma introdução à medicina do Corpo sem Órgãos. *Interface*, vol. 8, n. 14, 2004, pp. 35-72. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832004000100004&script=sci_arttext Acesso em: 22 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832004000100004>

TOURNIER, Michel. *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

Data de registro: 23/03/2021

Data de aceite: 15/03/2022



O *ánthropos* de Protágoras: do singular ao comum

Bianca Vilhena C. Pereira *

Resumo: Com base no *Teeteto* de Platão, busca-se compreender a dimensão do termo *ánthropos* na famosa sentença de Protágoras. Segundo a crítica platônica, Protágoras parece entender corpo e alma como diferentes tipos de percipientes: os órgãos sensoriais corporais percebem a aparência imediata de algo que provoca a sensibilidade; a alma, por sua vez, ‘percebe’ por ter julgamentos admitidos pela aprendizagem e experiência. O homem-medida protagórico, do tema da realidade sensível, conduz-nos à formulação do problema em termos de julgamento e opinião, e a medida, que inicialmente é atribuída a cada indivíduo, para além de cada ser humano, é reputada a cada cidade.

Palavras-chave: Homem-medida; Protágoras; Paideia; Democracia; Teeteto

The *ánthropos* of Protagoras: from singular to common

Abstract: Based on Plato's *Theaetetus*, we seek to understand the dimension of the term *ánthropos* in the famous sentence of Protagoras. According to Platonic criticism, Protagoras seems to understand body and soul as different types of percipients: the bodily sensory organs perceive the immediate appearance of something that provokes sensitivity; the soul ‘perceives’ by having judgments admitted by learning and experience. The protagorical measure-man, from the theme of sensible reality, leads us to formulate the problem in terms of judgment and opinion, and the measure, which is initially attributed to each individual, in addition to each human being, is reputed to each city.

Keywords: Man-measure; Protagoras; Paideia; Democracy; Theaetetus

* Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: biancavilhena8@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1419842652946869>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3404-854X>.

El *antropos* de Protágoras: del singular al común

Resumen: Con base en el *Teeteto* de Platón, buscamos comprender la dimensión del término *ánthropos* en la famosa oración de Protágoras. Según la crítica platónica, Protágoras parece entender el cuerpo y el alma como diferentes tipos de perceptores: los órganos sensoriales corporales perciben la aparición inmediata de algo que provoca la sensibilidad; el alma, a su vez, "percibe" al admitir juicios mediante el aprendizaje y la experiencia. El hombre-medida protagórico, desde el tema de la realidad sensible, nos lleva a formular el problema en términos de juicio y opinión, y la medida, que inicialmente se atribuye a cada individuo, además de cada persona, se le atribuye a cada ciudad.

Palabras clave: Hombre medida; Protágoras; Paideia; Democracia; Teeteto

Introdução

A partir de Aristóteles, tornou-se quase um consenso que a filosofia se inicia com Tales de Mileto e sua mais famosa proposição ‘tudo é água’ (DK 11 A 13). Se aceitamos Tales como marco, podemos afirmar que a filosofia se inicia com uma expressão de identidade entre um elemento físico (no caso a água) e o todo, abrindo-se a partir daí o problema perene acerca da constituição do particular e sua relação com a totalidade. Não obstante, nota-se que Tales, além de iniciar a busca pelo princípio de tudo o que existe, dizia, ao mesmo tempo, que não é o homem (ou a sua imagem divina) o critério das coisas. “Todas as coisas são cheias de deuses” (DK 11 A 22), afirma ele em outro de seus fragmentos, mostrando uma clara mudança na concepção e lugar da presença dos deuses: a montanha divina, o Olimpo, começava a erodir e a divindade passava a fazer parte do mundo vivo da *phýsis*.

As explicações que emergiam fora da mitologia grega tradicional faziam o pensamento confrontar-se com a *phýsis*, um mundo de coisas impessoais, indiferente aos desejos ‘arbitrários’ dos deuses. A especulação dos primeiros pensadores do cosmos, os chamados *physikoi*, segundo afirma Jaeger (1979, p. 176), ocorria afastada, a princípio, da busca pela *areté* ou

formação humana, e a função de guia educativo continuava a ser exercida pela poesia, a que se associavam os homens de Estado. Já havia elementos racionais infiltrados no mito, observa o autor, e, é claro, o mito e a epopeia influenciam nas concepções dos pensadores da *phýsis* e de seus sucessores. No entanto, se não havia em suas especulações uma vontade consciente de educar e era a teoria, e não a *práxis*, o que impulsionava estes pensadores, ao debruçarem-se sobre o problema da *phýsis* ou do cosmos com explicações que pretendiam desvencilhar-se do arbitrário dos acontecimentos para basear-se no fundamento ou natureza das coisas, algo independente do homem, assentavam um modo inteiramente novo de pensar.

Contudo, ao mesmo tempo em que se dava início à busca da natureza das coisas em algo independente do homem, isto é, ao mesmo tempo em que ocorria uma ‘desmitologização’, a dificuldade do homem não inserir a si mesmo em suas especulações em breve seria notada. Protágoras, o ilustre sofista, dirá que, acerca dos deuses, não é possível dizer nem que existem, nem que não existem, tampouco qual a sua forma¹, e com esta declaração, sem dirigir propriamente uma crítica aos deuses (como muito se interpretou), suspendendo o seu juízo, indica um distanciamento dos deuses em relação aos homens. A mais famosa sentença de Protágoras, “O homem é a medida de todas as coisas, das que são, enquanto são, das que não são, enquanto não são”, aponta em uma mesma direção, dado o afastamento dos deuses, a centralidade da posição ocupada pelo homem.

A proposição de Protágoras, que, segundo Platão no *Teeteto* (161c, 152a), abria a sua obra intitulada *A Verdade*, era bastante difundida entre os envolvidos no meio intelectual da época; e, dentre o que nos restou dos escritos da sofística, provavelmente é o fragmento mais importante e difícil de ser interpretado, gerando um legado de múltiplas controvérsias. Uma das

¹"[περὶ μὲν θεῶν οὐκ ἔγω εἰδέναι οὐθ' ὡς εἰσίν, οὐθ' ὡς οὐκ εἰσίν; πολλὰ γὰρ τὰ κωλύοντα εἰδέναι, ἢ τ' ἀδηλότης καὶ βραχυς ὢν ὁ βίος τοῦ ἀνθρώπου.](#)" (DK 80 B 4). Não posso saber se os deuses existem ou se não existem ou que forma podem ter; muitos são os obstáculos deste saber: a obscuridade e a brevidade da vida humana". (Tradução de Ana Alexandre Alves Sousa e Maria José Vaz Pinto).

contendas que a interpretação da sentença promove é a questão em torno do seu significado existencial ou predicativo ou, em outras palavras, o homem é a medida de como as coisas são ou a medida da própria existência das coisas? Outro alvo de discórdia é a escala do termo homem presente na proposição. Tendo sido majoritariamente interpretada como exprimindo um relativismo cético, doutrina que se destruiria a si própria reduzindo tudo ao mesmo plano, interpretações mais recentes e que restituem coerência ao pensamento do sofista afirmam a dupla extensão do termo *ánthropos*, a singular e a universal, passando pela coletiva. Esta consideração, contudo, é possível retirar da própria interpretação crítica que Platão nos apresenta, a qual julgo ser, a um só tempo, um obstáculo e um estímulo para a compreensão do fragmento. É, pois, bastante provável que Protágoras tenha formulado uma teoria da percepção, como Platão nos induz a crer. Todavia, como educador e teórico da democracia, a atenção do sofista certamente dirigia-se principalmente aos juízos produzidos pelos homens.² Neste sentido, como veremos, o olhar de Protágoras concentrava-se nas concepções e juízos gerados pela linguagem e nos usos e utilidade das normas e leis comuns, nos quais a percepção, decerto, tem o seu papel. O homem-medida protagórico, do tema da realidade sensível, conduz-nos à formulação do problema em termos de julgamento e opinião, e a medida, a princípio atribuída a cada indivíduo, para além de cada ser humano, estende-se a compreender cada cidade.

Fixo e fluxo: o que a aparece aos sentidos

Quando Sócrates pergunta a Teeteto ‘o que é conhecimento?’ e o jovem matemático responde dizendo que é o mesmo que percepção,

² Em diálogo com os grandes pensadores de seu tempo e participando ativamente dos assuntos das cidades por onde passava como professor itinerante, o pensamento de Protágoras sofreu grande influência da diversidade cultural e intelectual grega. Além disso, atuou como legislador e fez parte do círculo de Péricles, no auge da democracia ateniense. Quanto à índole democrática da teoria de Protágoras, tentaremos explicitá-la ao longo deste artigo.

Sócrates diz que esta maneira de considerar coincide com a de Protágoras, mas que este disse a mesma coisa de uma maneira diferente, declarando: a medida de todas as coisas é o homem, das que são, enquanto são, das que não são, enquanto não são são <‘πάντων χρημάτων μέτρον’ ἄνθρωπον εἶναι, ‘τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστι, τῶν δὲ μὴ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν’>³. Sócrates afirma que o sofista quis dizer com a sentença que, a cada vez que aparecem as coisas, tais elas são para quem elas aparecem (152b). Aparecer (*phainetai*) e ser (*einai*) são identificados: tudo o que aparece necessariamente é, e se é, é necessariamente verdadeiro. Neste sentido, ao aparecer de algo foi associada à verdade de seu julgamento. Pela impossibilidade de negar a verdade da percepção de alguém, cada ser humano é a medida de sua própria percepção, sendo, portanto, toda percepção infalível e inquestionável. E Sócrates exemplifica (152a-c): “É provável que um homem sábio não fale ao acaso: sigamo-lo, então. Não acontece, por vezes, um de nós sentir um mesmo sopro de vento frio e outro não? E um sentir pouco frio e outro muito?” (152b)

O que inicialmente se discute no diálogo, como se nota, não é a questão da existência ou não do vento, mas a das qualidades do vento, cuja medida é o homem individual que percebe. Kerferd, a propósito do exemplo do vento, resume as três interpretações que em geral são oferecidas: 1) Não há um único vento, mas dois particulares ou privados, um quente para um indivíduo e um frio para outro; 2) Há um vento público que não é nem quente nem frio. O vento existe independente da percepção, mas as suas qualidades, não; e 3) O vento é ao mesmo tempo frio e quente, as duas qualidades podem coexistir no mesmo objeto físico, mas um indivíduo percebe uma qualidade, outro indivíduo, outra qualidade. As três posições possuem defensores, embora a segunda e a terceira possuam mais adeptos.

Inseridos nesta discussão, tanto Kerferd como Cornford apoiam a terceira posição, ou seja, a opinião de que a doutrina protagórica é objetivista. Cornford (1935, p.33) defende que a doutrina não é subjetivista

³ Todas as traduções do *Teeteto* são de Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri.

como Platão a faz parecer, ou seja, para o sofista o frio ou o quente do vento existem fora do homem, os objetos dos sentidos existem independentemente daquele que os percebe. Segundo ele, Platão força a ambiguidade das palavras de Protágoras a dizer algo que contribua para sua própria análise dos sentidos e percepções, auxiliando-o na construção de sua própria teoria do conhecimento. O mesmo defende Kerferd (2003, 143-188), a tese é objetivista e, para o exemplo do vento, Protágoras assumiria que o vento é ambos, quente e frio, qualidades contrárias co-existem, cada indivíduo percebe uma qualidade, porém o vento é o mesmo, é e não é frio.

Já Guthrie (1995, p.176-177), que é defensor da segunda posição, afirma que Protágoras adotou um extremo subjetivismo com sua tese do homem-medida. Para o sofista, não haveria nenhuma realidade independente das aparências e, no exemplo do vento, o quente ou o frio não existiriam na natureza, mas apenas para quem o sente como quente ou frio. A conclusão lógica do subjetivismo de Protágoras, sustenta o autor, seria uma anarquia moral e política, mas esta foi estranhamente salva pela doutrina de que, apesar de não haver verdadeiro ou falso, há melhor ou pior. Se fazemos uma leitura apressada do que está sendo exposto por Platão, e se nos baseamos apenas nisso, de fato, concluímos que o sofista sustentava um relativismo subjetivista. Relativismo porque a relação entre o sujeito que percebe e a coisa percebida mostra-se fundamental. E o relativismo, segundo esta perspectiva, acarreta o subjetivismo, pois “as coisas são tal como aparecem para mim”. Platão apresenta uma perspectiva ampla sobre a tese do homem-medida, mas muitas vezes ao longo do texto, por ser para o sofista tudo tal como aparece para cada um, insinua um subjetivismo por parte de Protágoras e nos induz a buscar dentro da pessoa o critério pelo qual ela avalia as coisas.

Contudo, embora não me pareça que a Grécia do século V a.C. tenha concebido uma dicotomia clara entre subjetivo e objetivo (como a efetua a filosofia moderna), em vista do contexto intelectual de Protágoras, dentre as duas possibilidades, ele muito provavelmente incluir-se-ia no rol dos pensadores que assumem o objetivismo da realidade. Qualidades contrárias co-existem, cada pessoa percebe uma qualidade de acordo com sua

disposição que muda, porém, o vento é apenas um e o mesmo, é e não é frio. De acordo com isto está Sexto Empírico que em seus *Esboços Pirrônicos* (217; 218) assegura que a sentença de Protágoras assume que a realidade das coisas está contida nos objetos. O sofista, afirma o cético, sustentava que todos os modos que são percebidos encontram-se subjacentes na matéria, um fluxo de emanções, que tem a capacidade, na medida das suas potencialidades, de ser tudo o que aparece a todos os indivíduos. Os homens, todavia, ora apreendem uns aspectos da coisa, ora apreendem outros, ou seja, em consonância com as diferentes disposições e variações individuais (idade, saúde, sono etc) diferentes aspectos da coisa aparecem para cada um (DK 80 A 14). Todas as percepções são infalíveis e verdadeiras, mas cada percepção apreende um aspecto da realidade, e ao estabelecer apenas o que aparece a cada um, afirma ele, Protágoras considera que os juízos sejam correlativos ao ponto de vista de cada indivíduo.

Se é assim e, de fato, para Protágoras, o vento é ambos, quente e frio, há uma correspondência entre a sua doutrina e a de Heráclito, para quem os contrários são inseparáveis, nada existindo sem o seu oposto. E isso também é o que Platão nos induz a considerar⁴:

[Protágoras afirma] que nada é um, por si e em si, e não poderias nomear algo com correção, nem indicar alguma qualidade; mas, se chamares a algo grande, também aparecerá pequeno, se chamares pesado, aparecerá também leve, e assim também todas as coisas, dado que nada é unidade, algo ou qualidade. Partindo da deslocação, do movimento e da mistura de umas com outras, todas as coisas se tornam naquelas que estávamos a dizer; não as chamando corretamente, pois nada nunca é, mas vai-se tornando sempre. E sobre isto todos os sábios, um atrás do outro, exceto Parmênides, devem concordar: Protágoras, Heráclito, Empédocles e, de entre os poetas, os que estão no topo

⁴ Em *Metafísica* (Gama) Aristóteles, refutando aqueles que consideram, com Protágoras, todos os fenômenos verdadeiros, também associa Protágoras a Heráclito (1009a). E ao estabelecer o princípio de não-contradição, embora mencione apenas o efésio, é visível que se refere também ao abderita (1005b).

de cada uma das composições, Epicarmo, na comédia, e Homero, na tragédia, quando diz: *Oceano, origem dos deuses, e a mãe Tétis*, está a afirmar que todas as coisas nascem do fluxo e do movimento. Ou não parece ser isto que está a dizer? (152d-e)

Na sequência, - embora Sócrates se desculpe dizendo ser necessário outro diálogo para que ocorra uma discussão realmente profunda do eleatismo (180d) - nota-se despontar a oposição entre duas teorias rivais: uma que considera a cor como algo não localizável e dependente segundo uma relação, e a outra que considera a cor como algo permanente, localizável e alheio ao devir. Uma cor não é algo com existência própria, nem dentro nem fora dos olhos, nem em qualquer lugar determinado; o branco e o preto e as demais cores são gerados pelo encontro dos olhos com o movimento particular de ‘cada uma’, e a cor designada por nós como existente, não sendo nem o que atinge aquele que percebe, nem o que é atingido, é algo intermediário e peculiar a ‘cada indivíduo’; as coisas aparecem diferente tanto para observadores diferentes, para espécies animais diferentes, como também para o mesmo observador em momentos diferentes (153e-154a). Tal concepção permite que as percepções sejam únicas e privadas, de modo que possam aparecer de um modo a um percipiente e de outro modo a um percipiente diferente, apesar de ambos perceberem um - suposto - mesmo objeto; assim como, para um mesmo percipiente, um - suposto - mesmo objeto aparecerá de maneiras diferentes e até mesmo conflitantes, já que este, podendo ser visto de ângulos diferentes, ainda se transforma ao longo do tempo.

A consequência desta tese é que não se pode ter a noção de objetos e sujeitos permanentes, pois tanto o sujeito (o órgão do sentido) quanto o objeto (o que provoca a sensibilidade) têm o seu ser e/ou devir apenas no encontro momentâneo provocado pela inter-relação, também ela momentânea. A sensação/percepção traduz, a cada momento, um aspecto da realidade em devir para alguém que a percebe, que tem a permanência deste momento apenas, fixo apenas enquanto vigora. No encontro incessante de dois movimentos, não há nem mesmo permanência do papel de agente e

paciente (156a-157a), já estando implícito o que Sócrates irá posteriormente admitir, ou seja, que as percepções tidas por uma pessoa, não se distinguem da pessoa mesma, mas fazem parte do seu ser, no momento mesmo em que percebe (160b). Fica dito, portanto, que, apesar do fluxo ininterrupto, há algo que aparece e ao menos o instante é algo fixo, ou seja, algo aparece e com algum sentido, caso contrário, o fluxo radical não afirmaria muito mais do que a equivalência entre ‘tudo está em movimento’ e ‘tudo está em repouso’, devido à falta total de referência. Nota-se neste sentido que, devido à dependência recíproca dos polos, não se pode falar em um ser unitário, um indivíduo que permaneça igual a si mesmo.

Uma das observações críticas de Sócrates, como se observa, é a respeito da linguagem, que, segundo ele, para estar em conformidade com a natureza exposta pela doutrina, deveria ser substituída. Já que nada é e tudo devém, deveríamos nos referir às coisas como vindo a ser, sendo criadas, sendo destruídas e mudando (157a-b). Importante observar que, sem refutar a proposição que atribui a Protágoras, a de que as coisas são tais como aparecem a cada um, Platão modifica-a afirmando que, de acordo com a doutrina, os objetos do mundo sensível nunca são, e que, portanto, se deve tomá-los sempre num estado de vir-a-ser. A concepção de Protágoras de que percepção é sempre percepção do que é, dá lugar à concepção segundo a qual a percepção é sempre percepção do que está em processo de devir, ou seja, em movimento. Se o que medimos ou tocamos fosse como admitimos, jamais se alteraria à aproximação ou sob a influência de outra coisa, argumenta Sócrates. (154b)

Por força da doutrina exposta, assumiu-se que quem percebe torna-se perceptor apenas ao perceber algo, assim como o que é percebido só é quando percebido por alguém, isto é, nada é ou vem a ser absolutamente ou em si mesmo, nem quem percebe, nem o objeto percebido, mas apenas relativamente. Para Protágoras, portanto, não haveria distinção entre dizer que algo é ou algo vem a ser, pois o que há de acessível é apenas este momento presente produzido pelo encontro momentâneo. E neste sentido, segundo a doutrina secreta, para Protágoras, a questão jamais seria posta nos termos da percepção correta ou falsa, pois não há nada independente para

que se esteja errado em relação. Cada percepção individual, de cada pessoa em cada momento é infalível e única, e nunca pode ser corrigida mediante a comparação com outras percepções. Cada percepção é, pois, uma unidade isolada, instantânea, e entre as percepções há apenas diferença.

A partir disso, a compreensão da última e menos repetida parte da proposição de Protágoras “τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστι, τῶν δὲ μὴ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν” e a questão em torno do significado existencial ou predicativo de ‘coisas’ (χρημάτων) deve ser redimensionada. Segundo Gomperz (1881, p. 504), o homem, segundo a tese de Protágoras, é erigido à medida da existência das coisas e não de suas qualidades. Para Kerferd (2003, p. 148) e Untersteiner (2012, p.141), ao contrário, a frase refere-se aos predicados, isto é, às qualidades das coisas e não a sua existência. Schiappa (2003, p. 120), por sua vez, adverte que esta é uma falsa questão, pois a dicotomia entre o sentido existencialista e essencialista é anacrônico, já que a conceitualização de essência em contraposição à aparência surge apenas com Platão. O que chamamos de qualidade era visto pelos pré-socráticos como uma característica da coisa que não se separava da própria coisa, ou melhor dizendo, esta questão não foi problematizada por eles. Shiappa (2003, p.96) defende que Platão inova a sintaxe para poder falar de algo em si, algo uno, abstrato, que não pode ser visto e, portanto, distinto da vida concreta e da lógica mito-poética de seus antecessores, na qual os sofistas, como pré-socráticos, estão incluídos. E de fato vemos no *Teeteto* um Platão que desafia seus leitores a separar as coisas de suas (outras) qualidades, tal como faz em relação à cor e ao frio, distinção provavelmente nova e original. Mas, além disso, Platão também nos faz crer que Protágoras tinha uma teoria das percepções ou, no mínimo, deu-lhes algum destaque em suas formulações.

Segundo afirma Kahn, (2003, p. 302) Protágoras (na sentença sobre os deuses) foi o primeiro pensador a usar o verbo ser no sentido puramente existencial. Todavia, a partir do que Platão nos diz sobre o pensamento de Protágoras e a doutrina secreta, não havendo como delimitar as coisas em si mesmas, tudo estando sempre em relação, não haveria distinção entre a transformação das qualidades e a transformação das próprias coisas,

distinção que é tentada apenas por Platão, que inclusive faz Sócrates dizer ao seu interlocutor que o termo *poiotês*, (182a) traduzido por qualidade, lhe soaria estranho. O mais provável é que, como um bom pensador dos usos linguísticos, Protágoras tenha contribuído para a emergência desta distinção, seguindo a corrente de seus antecessores que construíram um novo arsenal linguístico para a transição do pensamento mito-poético para um pensamento mais abstrato.⁵ Platão elevou as coisas, incluindo qualidades, ao estatuto de formas independentes e separadas, mas a tese do homem-medida, por sua vez, sugere que as coisas que aparecem e são experimentadas pelo homem aparecem naquele instante, não sendo possível e não havendo a necessidade em delimitar a fronteira entre as coisas e suas (outras) características que mudam. E, nesse sentido, a opção pela tradução do termo *ὥς* por ‘enquanto’, tal como feita pelos tradutores portugueses, parece mais sugestiva para a compreensão da sentença.

A extensão do termo *ánthropos*: do singular ao comum

Segundo Untersteiner (2012, p.85), não sendo a alma, para Protágoras, nada exceto percepções, e não tendo ela portanto qualquer autonomia substancial, os estados de consciência originam-se das sensações

⁵ Como se sabe, o termo *sophistês* era usado como sinônimo de *sophós*, sábio, e referia-se a qualquer um que possuísse uma sabedoria e/ou habilidade particular, o que incluía especialistas em alguma *techné*, poetas, adivinhos, bem como aqueles que hoje conhecemos por filósofos. Os primeiros sofistas, tal como ficaram conhecido para nós e que circulavam pela Grécia do século V a.C., sustentaram concepções políticas e doutrinas teóricas muito diversas entre si. Se é possível sustentar haver entre eles algo em comum é o fato de a maioria destes pensadores ter se concentrado na produção e análise de discursos. Sobre Protágoras, as fontes afirmam que tinha interesse especial pela gramática, apresentando, inclusive, correções linguísticas, além de distinguir o gênero das palavras, em masculino, feminino e neutro, e ser o primeiro a distinguir os tempos dos verbos. Kerferd (2003, 119, 120), a esse respeito afirma que “Protágoras não estava meramente tentando analisar e descrever o uso corrente do grego; seu objetivo era corrigir esse uso e, para isso, ele estava pronto a recomendar medidas drásticas”. Para Guthrie (2007, p.205), por sua vez, o objetivo dessa preocupação com a gramática “[...] não era de fato científico, distinguir e codificar o uso existente, mas prático, reformar a linguagem e aumentar sua eficácia por correspondência mais estreita com a realidade”.

com que a alma se identifica, sem que haja por trás delas nenhum *quid* substancial, origem ou ponto de apoio. O relato de Sexto Empírico (217; 218) é compatível e atribui a Protágoras a opinião de que a matéria é um fluxo de emanações, onde estão contidas todas as razões dos fenômenos. O mesmo ocorre com Diógenes Laércio (IX, 8, 51), segundo o qual, para o abderita, a alma é nada além dos sentidos. Para o sofista, em outras palavras, o saber sobre as coisas é um jogo de ação e afetação sensorial entre os seres, cujo movimento está dos dois lados, no órgão sensorial e nos objetos, produção de realidades instantâneas, e jamais uma instância racional a priori.

Interessante notar que Protágoras, que mostra um enorme apreço à faculdade racional e ao discurso lógico-argumentativo, além de não definir uma fronteira entre corpo e alma, não formula uma concepção sobre a razão que a diferencie de outras faculdades. Segundo a crítica platônica, Protágoras parece entender o corpo e a alma como diferentes tipos de percipientes: os órgãos sensoriais corporais percebem a aparência imediata de algo que provoca a sensibilidade; a alma, por sua vez, ‘percebe’ por ter julgamentos admitidos pela aprendizagem e experiência. Sendo a alma considerada produtora de realidades instantâneas e não uma instância a priori, não há, portanto, distinções substanciais entre ela e o corpo. A diferenciação entre estas duas instâncias no homem o fará o filósofo, que com a máxima radicalidade (perfeita para fins didáticos), distingue sensível e inteligível, promovendo a alma a essência do homem. A distinção, portanto, entre o que aparece aos sentidos e o que aparece à mente é feita por Platão. As coisas que aparecem são da ordem do pensamento ou são da ordem do que é físico? Estão dentro ou fora de nós? Tais como as coisas me aparecem, tais elas são para mim, um fenômeno mental? Ou tais como as coisas me aparecem, tais elas são para mim, objetos externos, um fenômeno físico?

Quando nos é dito através da doutrina secreta que o branco que é percebido não está no objeto, tampouco nos olhos de quem percebe, Platão nos faz constatar a impossibilidade da relação direta com o real. Inferimos que entre o ato de perceber e o ato de reconhecer o que se percebe há uma

espécie de lacuna, e ao longo do diálogo ele nos conduz a pensar que não nos relacionamos imediatamente com os objetos, pois a inteligibilidade é dependente do pensamento e o (re)conhecimento das coisas se dá por meio de uma apreensão intelectual. No *Menon* (80c-e), em resposta ao paradoxo do conhecimento - ‘como reconhecer quando encontrar o que se desconhece totalmente’, - Platão dirá que o conhecimento está contido na alma, sendo possível recordar essa realidade anterior que a alma contemplou antes de se ligar ao corpo. No *Crátilo* (411b), em tom cômico, Platão diz que aqueles que afirmam que nada existe de estável, mas só o fluxo permanece, após tanto investigarem a natureza das coisas, acabam tomados de vertigem e, atribuindo a sua própria tontura às coisas externas, confundem um estado interno com um estado externo. No *Teeteto*, por sua vez, podemos perceber que a distinção entre o que é mental e o que é físico é uma questão sobre a qual Platão quer que pensemos. E é, por isso, que em alguns momentos do diálogo ele sugere que, já que nada é em si mesmo, mas apenas para quem o experimenta, quem percebe é o juiz <κριτής> (160c, 161d) e deve ter dentro de si o critério pelo qual avalia as coisas <ἔχει τὸ κριτήριον ἐν αὐτῷ> (178c).

Entretanto, como vimos, isto não significa que se deva atribuir à tese do homem-medida uma posição subjetivista da realidade, pois, embora preferível a alcunha de objetivista, é anacrônica a dicotomia para o pensamento de Protágoras. O fato físico do perceber indica o corpo ou a concretude corpórea, portanto individual, como dimensão do ato perceptivo, mas, por outro lado, se nada é em si mesmo, a fórmula indica a negação do indivíduo. Ao afirmar que cada um é a medida das coisas que são para si e das coisas que não são para si, a evidência do sofista é a impossibilidade de o homem tornar-se algo (ou experimentar a si mesmo) sem que a exterioridade (ou algum tipo de sensação ou até mesmo um sonho) se apresente. O que se nota, pois, é que, além de afirmar o movimento, a doutrina do sofista afirma a íntima relação entre o homem e o mundo no

qual age e percebe.⁶ Tanto o homem, quanto a coisa percebida fazem parte do ser - em fluxo - e, portanto, são; contudo, ao adentrarem um no campo do outro, é o homem (que depende desta relação para experimentar a si mesmo) que tem a possibilidade de avaliar esta relação. Ademais, se tudo nasce do encontro e o perceptor e o percebido, unidos, mudam continuamente, isso significa que, quando pretendemos medir a ‘coisa’, ‘alteramos’ o que ela é, assim como somos nós alterados (154b).

Para Protágoras, não se distinguem o que aparece aos sentidos e o que simplesmente aparece, já que, inescapavelmente centro de sua própria experiência, não pode haver para o homem distinção entre o que é e o que aparenta ser. A *phantasia*, tudo aquilo que se mostra, que aparece, que se faz visível, está em movimento, transforma-se, tendo a duração do instante em que aparece. Segundo o abderita, aquele que percebe as coisas em movimento participa também deste vir-a-ser e estando também em mudança, não pode perceber/experimentar duas vezes do mesmo modo, assim como uma próxima aparição o torna diferente e outro.⁷ Não há subjetivismo possível nesta fórmula, o que há, pelo contrário, é uma fusão extremada com a exterioridade ou qualquer tipo de aparecer. Sobre a doutrina secreta, Sócrates afirma que, devido à união e atrito das forças em movimento, a aparição é numericamente infinita, porém, da perspectiva humana, a aparição é sempre reduzida a um rebento gêmeo, o objeto que é percebido e a própria percepção que é gerada junto com o objeto, mas sem que haja, entre ambos, distinção (156b). É uma concepção orgiástica, fusional e fantasmagórica da percepção e de todo aparecer, e é com esta teoria que Sócrates está rivalizando, este é o impacto que Platão quer provocar em seu leitor: “E, sendo assim, dado que temos muito tempo livre

⁶ Protágoras, além de educador, era legislador, logo, quando afirma o homem como medida, decerto que se refere à contingencialidade das ações e das instituições humanas e à necessidade que estas têm de se adaptarem às mudanças dos contextos político-sociais aos quais o homem se vincula.

⁷ Deve se observar que, por intermédio de Sócrates, Protágoras argumenta ainda que a própria recordação é vivenciada no presente e que a experiência anteriormente vivenciada não é a mesma experimentada pela lembrança (166b).

(σχολήν), vamos analisar tudo de novo, sem sermos capciosos (δυσκολαίνοντες), mas submetendo-nos, na realidade, nós próprios a um exame, para considerarmos (ἐξετάζοντες) até que ponto estão em nós estas visões (φάσματα)? (155a-b). Ou seja, não deveríamos refrear a fusão com o que não cessa de aparecer para entrarmos em contato conosco? Ou, em outras palavras, não deveríamos entrar em contato conosco para não nos fundirmos com o que não cessa de aparecer e não cessa de nos afetar?

A partir das concepções de Protágoras, tal como Platão nos incita a reconstruir, as provocações de Sócrates seriam respondidas pelo sofista do seguinte modo: o objeto não possui uma determinação própria, tampouco o critério ou a determinação está na pessoa que percebe, pois tudo é relativo e dependente do encontro, e se as coisas estão mutuamente ligadas, precisam ser medidas pelo homem, ou seja, o homem não apenas é a medida de todas as coisas (ἄνθρωπον εἶναι πάντων χρημάτων μέτρον), como tem de acertar ser, quer ele queira quer não (167d). É evidente, todavia, que se tudo o que houvesse fossem realidades instantâneas nada apareceria, pois estaríamos imersos em uma ausência de medida, de inteligibilidade e sentido. É neste ponto que entra a importância da *doxa* para o sofista e que o torna um sofista para a tradição e não um típico pré-socrático envolvido com as coisas do ser e da *phýsis*.

Para Protágoras as realidades instantâneas que aparecem ao homem vêm mediadas pela *doxa*, o discurso comum, ou seja, é o *logos* que mede e dá a medida de todo o aparecer. A *phantasia* possui inteligibilidade porque é algo entre a percepção (individual, irrepitível e única) e a *doxa*, relativa ao que é comum, o discurso partilhado pela *pólis*. Quando algo aparece, tal como, por exemplo, o sol surge no alvorecer do dia, aparecem ao mesmo tempo o amarelo, a luz, e o calor, e para Protágoras o sentido de tudo isso é sempre dado pelo *nomos*, os costumes e a linguagem comum. É por considerar desta maneira que no *Protágoras* (325c-d) o sofista de Abdera afirma que todos na cidade são professores de virtude, pois tão logo a criança compreende o que é dito, os adultos não poupam esforços para mostrar-lhe o que é justo e injusto, nobre e vil, sagrado e profano. A presença do ser é restringida em cada aparição que, através do uso e do costume, seleciona a

perspectiva a ser ressaltada.⁸ Neste sentido, o homem é a medida não apenas do que lhe aparece através dos sentidos, mas também do que é justo, do que é belo e do que é bom, quer seja uma crença, quer seja uma opinião. Em outras palavras, o homem é a medida tanto de um julgamento dos sentidos, como de um julgamento do pensamento, não havendo uma distinção clara entre uma e outra instância.

Platão, em suas críticas no *Teeteto*, por sua vez, acusa que o protagorismo, num primeiro momento, nega um mundo comum a todos, cada homem vivendo em seu próprio mundo, um mundo privado, sendo instantâneo o próprio sujeito. “Pois eu (Protágoras) afirmo que a verdade é como eu escrevi. Pois cada um de nós é a medida do que é e do que não é, e, no entanto, cada um difere infinitamente do outro: para um é uma coisa e assim aparece, a outro é e aparece outra coisa.” (166d)

Reiteradamente citada no *Teeteto*, na proposição protagórica, o homem (*ánthropos*) é geralmente compreendido como sendo o ser humano individual. Todavia, apesar de o início do diálogo fazer parecer que a sentença se refere exclusivamente à individualidade de cada homem, Platão, exibindo a amplitude da proposição, alterna a interpretação, referindo-se ora ao homem singular e universal, ora ao homem enquanto coletividade.⁹

⁸ A escolha de Protágoras pelo vocábulo *chrémata* (que significa as coisas de que nos servimos ou as coisas que são úteis) para designar as coisas cuja medida é o homem, ao invés de *prágmata*, nos parece, nesse sentido, elucidativa. Como observa Cassin (1990, p. 67), as coisas cuja medida é o homem são as que lhe aparecem, o ser ao invés do não-ser, o algo ao invés do nada. Entretanto, o termo utilizado pelo sofista para designar coisas não foi *prágmata*, o estado de coisas ou as coisas como resultado de uma ação, mas *chrémata*, as coisas em relação ao homem. O homem, a cada vez, é a medida das coisas, afirmaria Protágoras, na medida em que as coisas que o homem tem em torno de si no uso e no costume aparecem a ele justamente por serem úteis ao uso e ao costume. Só lhe aparecem as coisas que lhe são úteis (ou têm um sentido), as que não são, não lhe aparecem. Segundo Cassin, “o turbilhão pré-socrático da *alétheia* como não-ocultação, recebe uma primeira restrição da presença” (1990, p. 63).

⁹ É sobretudo no discurso que Sócrates faz em defesa de Protágoras que se evidencia o alcance coletivo da proposição, como, por exemplo, na afirmação de que o que a cada cidade aparece como justo e belo assim o é enquanto ela o determinar (167c); e na de que todas as coisas estão em movimento e o que aparece a cada um assim o é, tanto a cada indivíduo, como a cada Estado (168b). A centralidade do vínculo coletivo entre os seres humanos na doutrina de Protágoras

Quando a sentença se dirige ao problema do conhecimento e da percepção, Platão enfatiza a referência ao homem individual, quando o contexto é relativo a juízos éticos e estéticos (como são os costumes e as leis), a ênfase é na referência ao homem coletivo. Este, pois, é um ponto importante, a saber: a qual escala ou extensão da palavra homem Protágoras estava se referindo em sua proposição? Sexto Empírico (D.K. 80 B1) afirma que Protágoras introduz o princípio de relatividade ao afirmar que cada homem é o critério daquilo que lhe aparece. Ou seja, segundo a sua interpretação, a frase refere-se ao homem individual. Kerferd (2003, p.148) consente com esta interpretação e ao contrário afirma Gomperz (1881, p. 504), para quem o homem mencionado por Protágoras não é o indivíduo, mas a condição do homem em geral, pois declarar o indivíduo como a medida da existência das coisas significaria a negação de toda a realidade objetiva. Segundo Romeyer-Dherbey (1999, p.24) esta última é a interpretação mais comumente dada no século XIX: o homem significando a natureza humana. Segundo ele, Hegel¹⁰ foi considerado por restituir à sentença a dupla acepção da palavra homem, e ao se deparar com os dois sentidos possíveis da fórmula protagórica, objetou que à época dos sofistas o interesse do sujeito em sua particularidade não se distinguia do interesse do sujeito na sua racionalidade substancial.

Nesse sentido, interpretações mais recentes, como as de Untersteiner (2012, p.79) e de Romeyer-Dherbey (1999, p.25), afirmam a dupla extensão do termo *ánthropos* presente na formulação de Protágoras e defendem que a ambivalência não é uma confusão involuntária do sofista. Como observa Romeyer-Dherbey, concordando com Platão (171a) quando este denuncia a impossibilidade de o homem singular ser o critério da verdade, já que, se assim fosse, critério nenhum haveria, a passagem do homem singular ao homem universal seria, portanto, o critério da verdade,

também pode ser observada no mito, relatado no *Protágoras*, sobre o surgimento dos seres e humanos e das cidades narrado pelo sofista no diálogo homônimo, no qual afirma a importância do pudor (*aidos*) e da justiça (*dike*) para a sobrevivência dos homens (320d-322d).

¹⁰ Hegel é considerado marco pioneiro de uma nova maneira de encarar o estatuto dos textos dos sofistas.

dois momentos de um processo dialético. Se, por um lado, toda *phantasia* se mostra em uma aparência e se expressa como *doxa*, estabelecendo, assim, uma verdade ao mesmo tempo instantânea e absoluta, a opinião singular pode apenas verificar-se enquanto verdade se em consonância com a opinião dos outros - ou, de preferência, com a opinião da maioria. O conceito de homem neste sentido é de escala variável, opõe-se a si próprio ou inexistente quando cada homem possui sua própria opinião e adquire unidade quando as particularidades se conciliam, (1999, p.25) ou, em outras palavras, apenas pelo discurso as particularidades podem se (re)conciliar.

Apontando para a verdade humana, uma verdade que precisa ser negociada com os outros homens, o sofista denuncia o *nomos* como critério de 'verdade' estabelecido pelo homem. Esta interpretação é fortalecida por uma passagem no *Teeteto* em que Sócrates afirma ser sustentado pelo sofista que a opinião comum se torna verdadeira por ocasião de uma adoção, assim permanecendo enquanto estiver em vigor (167c; 172b). Neste sentido, na concepção segundo a qual é verdadeiro o que a cada um aparece é incluída a verdade do próprio julgamento, embora seja previsível que um homem comum sustente a visão de que alguns julgamentos são falsos, sobretudo quando quem julga não possui qualificação no assunto. Em outra passagem, Sócrates, que a todo momento quer mostrar a característica de presa fácil de seu interlocutor, indica esta possível falha na doutrina do homem-medida, constatando que não julgamos sempre a opinião do outro correta. Com a máscara de eurístico, Sócrates joga com o argumento do próprio Protágoras:

Se nem ele próprio acreditava, nem a maioria, que de facto o não pensa, que o homem era a medida, será que não é necessário que esta verdade que ele escreveu o não seja para ninguém? Mas, se ele acreditava e a maioria não concorda, fica sabendo, em primeiro lugar, que, quanto maior for o número daqueles que acham não ser esta verdade, tanto mais ela o não será (170e-171a).

Segundo Romeyer-Dherbey, o pensamento de Protágoras possui uma estrutura que abrange três partes ou momentos, sendo esta estrutura

essencial para compreender a doutrina do pensador, sua intenção e significado: o primeiro momento, considerado negativo, é o momento das antilogias¹¹, e os dois momentos seguintes, considerados construtivos, são a tese do homem-medida e o discurso forte¹², respectivamente (1999, p. 17). Como vimos, Protágoras, segundo a explicação de Sócrates, equiparando o que aparece (*phantasia*) e a opinião (*doxa*), anulando a oposição parmenídica entre *doxa* e *alétheia*, afirma a verdade de tudo o que aparece e, portanto, a verdade da *doxa*. O sofista, nesse sentido, não pode definir o que é a verdade, pelo menos não enquanto correspondência, pois ele só admite o que aparece; e para admitir a verdade (em oposição à falsidade), é preciso dois polos separados e que se correspondam, como o ser e o discurso sobre ele. Não obstante, Protágoras dirá que sobre todas as coisas há discursos duplos, que, ao invés de apresentarem entre si uma relação de hierarquia, são equivalentes.

Há dois *logoi* em oposição ao que um pode vir a ser dominante ou mais forte, enquanto o outro, submisso ou mais fraco. Ora, se as antilogias apresentam uma realidade instável e indecisa, é aí que o homem surge dando uma medida. No entanto, se cada indivíduo certamente é a medida de todas as coisas, esta medida é muito fraca se cada um permanecer sozinho com sua opinião. Esta é a interpretação que Romeyer-Dherbey (1999, p. 26) dá ao fragmento. Para ele, o discurso forte entra como o momento construtivo da doutrina de Protágoras.¹³ Se cada indivíduo é a medida de sua própria

¹¹ Há uma obra encontrada entre os manuscritos de Sexto Empírico (KERFERD, 2012, p.94), que ficou conhecida como *Discursos Duplos* (Δισσοὶ λόγοι) e que foi associada aos sofistas em geral, mais de uma fonte, porém, afirma que foi Protágoras o primeiro a falar de antilogias, *techné* argumentativa que visa colocar lado a lado argumentos opostos sobre os temas em discussão. Cf. SOUSA & PINTO, 2005, p.73.

¹² Este fragmento aparece na *Retórica* de Aristóteles. Com desaprovação, afirmando ser isso de nenhum valor, a não ser na retórica e na crística, segundo o estagirita, Protágoras “criou o argumento mais forte e o argumento mais fraco e ensinou os seus discípulos a censurar e elogiar a mesma pessoa”. (1408a23)

¹³ Embora as antilogias, tal como lemos em *As Nuvens* (111-114) de Aristófanes, que aproveita a polêmica e identifica o argumento fraco ao injusto e o forte ao justo, já produzia alvoroço à

realidade, o discurso fraco, o que não comunica ou não convence, mantém cada indivíduo em sua própria particularidade e incomunicabilidade. O discurso não partilhado, afirma ele, é um discurso fraco, se chegar a ser um discurso, pois toda comunicação supõe o compartilhamento, algo de comum. A opinião pessoal verifica-se pelo seu acordo entre a opinião dos outros, se a opinião pessoal não é reforçada pela de outrem, se não convence ninguém, desaparece e não pode aspirar ao ‘verdadeiro’. O discurso forte, ao contrário, tem o poder de fazer com que as partes se conciliem, fazer com que as diversas vozes entrem em uníssono. O consenso provocado pelo discurso é, pois, o fiel da balança e, por isso, é preciso tornar mais forte o discurso mais fraco. E o fortalecimento do consenso, que se gera em incessante disputa, ocorre por meio da reflexão, tomada, aqui, não como um diálogo da alma consigo mesma, mas das ‘almas-corpos’ em constante relação umas com às outras.

Tendo em mente e seguindo as evidências da ascendência heraclítica de Protágoras, mais uma vez percebemos a grande afinidade entre os dois pensadores. Como o despertar do que dorme, a que se refere Heráclito em seus aforismos, o discurso forte instaura um mundo comum, um mundo único e igual para todos. O discurso fraco, como no universo particular do homem que dorme, mantém o indivíduo aprisionado em seu isolamento. O pensamento do sofista surge, nos termos das questões da *pólis* democrática, como um desdobramento do pensamento do efésio. Não obstante, a despeito das afinidades, a descontinuidade entre os pensamentos

época, foi principalmente a passagem de Aristóteles que serviu como base para relacionar, não apenas Protágoras, mas toda a sofística exclusivamente à habilidade retórica, oradores hábeis que com suas capacidades e ensinamentos estimulavam os mal-intencionados a vencer a disputa. O fragmento entrou para a história como a essência da sofística cujos ensinamentos falsificavam e faziam o pior argumento parecer melhor ou davam à causa mais fraca a aparência de mais forte. Tanto as mais recentes interpretações do pensamento de Platão, restituindo-lhe o caráter dialógico propriamente dito, quanto a virada linguística da filosofia, da qual podemos considerar Nietzsche o precursor, vem contribuindo para a recolocação e valorização destes pensadores marginalizados pela história da filosofia. O fato de os sofistas não serem ‘filósofos’ aos olhos de Platão e de Aristóteles, como se sabe, produziu efeitos negativos na prática doxográfica subsequente e o menosprezo em que eram tidos no plano teórico tornou-se um desincentivo para o registro e a repetição de suas doutrinas.

é visível, uma vez que, se, para Heráclito, a lei feita pelos homens é um reflexo da ordem do cosmos, “todas as leis humanas nutrem-se de uma só divina”¹⁴ (DK 22 B 114), para Protágoras, os homens são limitados pelas perspectivas, balizadores da verdade e valoração sobre as coisas, e por isso são falhos em refletir a natureza com perfeição, isto é, o conflito entre as diferentes vozes e perspectivas é permanente.¹⁵ As coisas que aparecem ao homem lhe aparecem na medida de sua utilidade, logo, o abderita apenas até certo ponto é um típico pré-socrático, pois ele constata uma restrição e/ou seleção humanas. Neste ponto fica evidente a ambiguidade das suas palavras: a necessidade de dar medida é ao mesmo tempo o contato com uma nova possibilidade de desmedida. A condição do homem de restrição acerca da presença das coisas e de ser em relação a sua própria experiência limitante significa uma abertura para as possibilidades de perspectivas, um novo risco e uma nova possibilidade de *hybris*.

Notamos, por fim, a distinção entre a *paideia* poética e a *paideia* sofística. Em um momento transicional de uma cultura predominantemente oral para a escrita, e também entre o *mythos* e o *logos*, a linguagem servia às necessidades da memória e a tradição era preservada através do ritmo e propagada através da repetição e da memorização (SCHIAPPA, 2003, p. 26). Na *paideia* poética, a memória é um processo de inspiração divina, há uma deusa que é a agente e o indivíduo que é de algum modo ‘passivo’ e dependente, apesar de aparecer como um privilegiado, um iniciado, um escolhido. Até o século VI a.C., afirma Cornford (1952, p. 103), não havia a dúvida quanto à apreensão mental de verdades. Ninguém contestava nem contradizia a verdade dos poetas que, quando inspirados pelas musas, eram capazes de proferir a *Alétheia*. O processo de lembrar, o ato poético, a memória, é uma espécie de revelação purificadora que se dá de um outro

¹⁴ Tradução de Charles Kahn.

¹⁵ O *logos* não é mais algo que deve ser ouvido e compreendido, como em Heráclito, nem a expressão do sentido absoluto do ser, como em Parmênides, tornando-se, com a perspectiva introduzida pelo sofista, construção humana. O discurso, para Protágoras, pertence, pois, ao âmbito da ação e não é sua função primeva transmitir conhecimento objetivo, embora ele seja capaz, através dos usos comuns e das utilidades das *technai*, atestar objetividades da realidade.

para com o eu, isto é, o poeta lembra-se graças à inspiração divina. A palavra mágico-religiosa, observa Detienne (1988, p. 36), escapa à temporalidade formando um todo com as forças que estão para além das forças humanas e o falar mito-poético, ao transcender o tempo, transcendia também os homens, jamais sendo uma manifestação de um pensamento individual.

A *paideia* sofística, por outro lado, interpreta a memória não como algo sagrado, purificador ou iniciático, mas como algo funcional e possível de ser adquirido por qualquer cidadão, ocorrendo graças ao esforço pessoal, exercícios e técnicas mnemônicas. Platão no *Crátilo* (^{414c}), em suas inumeráveis e aparentes brincadeiras etimológicas, ilustra esta transformação fazendo a palavra *techne* (arte ou técnica) derivar de *echonoe* (possessão do espírito). A palavra com seu grande poder de encantamento e fascinação e que, anteriormente, encontrava-se no domínio dos poetas inspirados pelo divino, mostra-se passível de uma técnica¹⁶, e quem diz não é um outro no lugar do cidadão, mas ele mesmo, revelando-se ativo e potencialmente capaz de modificar a práxis ético-política. Enquanto o discurso poético revelava a realidade já existente, o discurso neste momento aparece como capaz de produzir uma realidade ou determinar a perspectiva sob a qual as coisas devem ser reveladas. O contexto histórico vivido por Protágoras revela a capacidade produtiva do pensamento e descobre a realidade não como um fenômeno exterior, autônomo, impositivo de um estado de coisas ao qual o homem deve submeter-se, mas como algo que até certo ponto é produzido pelo falar do homem. Percebia-se que ao falar, o homem determina modos de ver, cria sentidos, e criando sentidos cria

¹⁶ Platão no *Protágoras* (338e-348a) mostra que a poesia, embora fosse considerada centro da educação, passava a receber análises e críticas. Neste diálogo, como mais um indicativo desta transição dos métodos pedagógicos, o sofista declara que, para um homem, a parte mais importante da educação é ser perito na poesia, capacitar-se a compreender o discurso poético, explicá-lo quando questionado a respeito e saber quando um poema foi corretamente composto. Mais adiante, depois de narrar um mito, apresenta dele uma análise com justificativas e argumentos (320d-328d), ocorrendo o mesmo com a sua famosa sentença sobre os deuses, na qual, após afirmar a impossibilidade de saber se existem ou não existem e qual o seu aspecto, justifica a sua declaração argumentando que o assunto é obscuro e a vida humana, curta.

realidades. O sábio, portanto, é aquele que ressalta a perspectiva melhor a ser revelada, produzindo deste modo um discurso forte.¹⁷ Um enorme perigo, todavia, reside aí, perigo em relação ao qual Platão se mostra vigilante: o homem, com as possibilidades inesgotáveis da fala, pode acreditar-se instaurador do real. Apesar de não ser isso o que apregoa Protágoras, a sentença que diz que o homem é a medida de todas as coisas pode de fato ser assim interpretada, pois há este risco. Contudo, o que a proposição, em toda a sua magnitude declara, é que justamente por isso temos a necessidade da medida.

Das diferentes concepções de alma à importância da *pólis*, tendo percorrido até aqui, há algo que, por fim, podemos asseverar: a doutrina do homem-medida nada tem a ver com uma anarquia epistemológica segundo a qual todas as percepções e juízos se equivalem. A democracia, por ser uma aposta na realização das opiniões, toma as opiniões dos indivíduos separadamente, ficando evidente a importância da fala para se obter voz nas decisões da *pólis*. Se, por um lado, como afirma Sócrates em defesa de Protágoras (166a-168d), para o sofista o sábio é aquele que sabe a diferença entre percepções melhores e piores, e é capaz de alterar o aspecto das coisas, fazendo ser e aparecer bom para esta ou aquela pessoa o que era ou lhe aparecia mau; por outro, o homem-medida, ou seja, cada um de nós, não perde sua potência diante do melhor, pois ninguém pode levar quem tem uma opinião falsa a ter uma opinião verdadeira, uma vez que “não é possível ter opinião sobre o que não é, nem ser afetado por outra coisa que não aquela que o afeta, que será sempre verdade” (167b). O educador, assim como o médico, compara ele, deve fazer uma mudança de um estado pior para outro melhor e, enquanto o médico faz a alteração com remédios, o sofista a faz com discursos. Tanto o doente quanto aquele que possui más opiniões/percepções têm opiniões verdadeiras, que, no entanto, não são úteis

¹⁷ É sábio e educador quem tem a capacidade de afetar o outro, de transformar o outro. Trata-se, neste caso, de quem intervém e afeta e não propriamente do teórico que, como sugere a palavra, contempla. O processo educativo, por sua vez, leva em conta cada um dos educandos que, possuindo sensações e opiniões, quer perniciosas e nocivas (que devem ser transformadas), quer úteis e benéficas (que devem ser promovidas e desenvolvidas) são sempre verdadeiras.

nem vantajosas. Há, do mesmo modo, governos mais sábios que outros, e o mais sábio é o que, por meio do discurso, convence os cidadãos a adotar as disposições mais úteis à comunidade. O objetivo do sofista com seu ensino, pois, é ser útil à cidade, é colocar a cidade de acordo consigo mesma e, neste sentido, a finalidade é a prevalência da opinião da cidade sobre a do cidadão. É uma aposta na negociação e no predomínio do interesse comum, embora haja pouca ou nenhuma garantia de que não acabe prevalecendo a opinião pior, ou até mesmo aquela que levará a cidade à ruína.

Para finalizar, considero que, segundo insinua o drama platônico, a tese do homem como medida tem um caráter oracular, conseguindo reunir-se ao mesmo tempo como misterioso aforismo, ao estilo de Heráclito, e como predição ou vaticínio de um futuro inescapável. A discussão travada entre o filósofo (Sócrates) e os dois matemáticos (Teeteto e Teodoro) ocorre em 399 a.C., ano do julgamento e da morte de Sócrates. Ao fim do debate, após descartadas as três definições de conhecimento, ilustrando tragicomicamente o tom oracular da sentença do homem como medida, Sócrates afirma que precisa dirigir-se ao pórtico do rei para responder a acusação formal que Meleto fez contra ele (310d). A medida do homem, através da cidade, determinou que Sócrates era culpado, e interrompendo o fluxo de sua vida, condenou-o à morte. A esta altura, Protágoras, censurado sob acusações muito similares às que mataram Sócrates, porém, não pela democracia, mas pela oligarquia, já era morto - morreu, segundo testemunhos, em um naufrágio em fuga do julgamento dos Quatrocentos. Nota-se, pois, que o diálogo, embora dirigido pela questão do conhecimento, possui um forte viés político-pedagógico, o que se pode afirmar de toda a obra platônica.

Referências

- CASSIN, Barbara. *Ensaio sofisticos*. Trad. A. L. Oliveira; L. C. Leão. São Paulo, Siciliano, 1990.
- CORNFORD, F. M. *Plato's Theory of Knowledge*. Londres, The Open University, 1935.

- DETIENNE, Marcel. *Mestres da verdade na Grécia arcaica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.
- DIÓGENES LAÉRTIOS. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. M. G. Kury. Brasília, EdUnb, 1988.
- GOMPERZ, Theodor. *Pensadores griegos*. Asuncion, Guaranía, 1881.
- GUTHRIE, W. K. C. *Os sofistas*. São Paulo: Paulus, 1995.
- JAEGER, Werner. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- KAHN, H. Charles. *A arte e o pensamento de Heráclito*. São Paulo: Paulus, 2009.
- KERFERD, G. B. *O movimento sofista*. São Paulo, Loyola, 2003.
- PLATÃO. *Teeteto*. Tradução de Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa, Calouste Gulbekian, 2010.
- PLATÃO. Diálogos. *Teeteto, Crátilo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém, EdUFPA, 2001.
- PLATÃO. *Mênon*. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Puc-Rio, Loyola, 2001.
- PLATÃO. *Protágoras*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém, EdUFPA, 2002.
- ROMEYER-DHERBEY, Gilbert. *Os sofistas*. Lisboa, Edições 70, 1999.
- SCHIAPPA, Edward. *Protagoras and Logos: A Study in Greek Philosophy and Rhetoric*. Columbia, University of South Carolina Press, 2003.
- SOFISTAS. *Testemunhos e fragmentos*. Tradução: Ana A. A. de Sousa e Maria J. V. Pinto. Lisboa, Casa da Moeda, 2005.
- UNTERSTEINER, M. *A obra dos sofistas: uma interpretação filosófica*. São Paulo, Editora Paulus, 2012.

Data de registro: 15/07/2021

Data de aceite: 15/03/2022

 **Pensar a técnica e a tecnologia com Álvaro
Vieira Pinto: contribuições para o ensino da filosofia
no ensino médio profissional¹**

*Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira**

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do processo de fabricação dos conceitos relacionados à técnica e à tecnologia na obra “O conceito de Tecnologia” (Vol. 1) de Álvaro Vieira Pinto. Primeiramente aborda-se os conceitos de máquina e de técnica e o modo como esses conceitos se conectam com o problema do “desenvolvimento” nacional. Em seguida explora-se o problema da ideologização da noção de “era tecnológica” e a relação do conceito de tecnologia com a ideologia dominante. Por fim a partir da metodologia do ensino de filosofia por problemas, propõe caminhos possíveis para a introdução do ensino da filosofia da técnica e da filosofia da tecnologia no ensino médio profissional.

Palavras-chave: Álvaro Vieira Pinto; Filosofia da Tecnologia; Ensino Médio Profissional; Filosofia Brasileira

¹ Agradeço à Prof. Me. Isabela Alline Oliveira, pela leitura e comentário aos manuscritos desse artigo. Esse artigo é uma versão modificada do trabalho defendido no curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio da UFSJ. Parte dessa pesquisa foi financiada pelo Edital 25/2021 do Programa Institucional de Fomento à Bolsas de Pesquisa do IFMG/Campus Betim, com a colaboração das bolsistas Ana Machado e Paola Fonseca, a quem agradeço.

* Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor no Instituto Federal Minas Gerais (IFMG/Campus Betim). E-mail: lucas.pereira@ifmg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7575059142081185>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9140-2002>.

Thinking about technique and technology with Álvaro Vieira Pinto: contributions to the teaching of philosophy in Technical High School

Abstract: This paper analyzes the conceptualization of technique and technology in the book “The Concept of Technology” (Vol.1) of Álvaro Vieira Pinto. The first section focus on the concepts of machine and technique and the connections with the “national development problem” in Vieira Pinto work. Then the text explores the ideological treatment of the concept of “Technological Era” and the relationship between technology and dominant ideology. In the end, guided by the methodology of teaching philosophy through problems, the last section proposes some paths to introduce the philosophy of technique and technology in the practice of teaching Philosophy in the Technical High School.

Key-words: Álvaro Vieira Pinto; Philosophy of Technology; Technical High School; Brazilian Philosophy

Penser la technique et la technologie avec Álvaro Vieira Pinto : contributions à l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement technique secondaire

Résumé: Cet article présente une analyse de les méthodes de fabrication de concepts liés à la technique et à la technologie dans l'ouvrage « Le concept de la Technologie » (Vol. 1) d'Álvaro Vieira Pinto. D'abord, les concepts de machine et de technique sont discutés, ainsi que la manière dont ces concepts sont liés au problème du « développement national ». Ensuite, les problèmes de l'idéologisation de la notion d'« âge technologique » et de la relation du concept de technologie avec l'idéologie dominante sont explorés. Enfin, à partir de la méthodologie de l'enseignement de la philosophie par problèmes, on propose des pistes possibles pour introduire la philosophie de la technique et la philosophie de la technologie dans l'enseignement secondaire technique.

Mots-clés: Álvaro Vieira Pinto; Philosophie de la Technologie; Enseignement Secondaire Technique; Philosophie Brésilienne

Considerações iniciais

No princípio era a cultura. Em interação dialética com a natureza, a cultura, por meio da razão, vence os obstáculos da natureza, e o ser humano distingue-se dos outros seres a ponto de “produzir em conjunto com os semelhantes os bens de existência” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 74).² A humanização se daria, então, com o nascimento da cultura. Mas “cultura” corresponde, nesse caso, a essa capacidade de construir a própria existência a partir de uma série de elementos fundados com o desenvolvimento do sistema nervoso, como o surgimento da linguagem e o desenvolvimento da habilidade de criar ideias e de associá-las. A vitória do ser humano em relação à natureza se deu e se dá pela razão e esta, por sua vez, foi e é propiciada pela própria natureza, a partir do desenvolvimento biológico do sistema nervoso (CT, p. 162). Contudo, ao desafiar a natureza em termos biológicos, o ser humano não é capaz de vencê-la nos próprios termos da natureza, mas somente a partir das artificialidades engendradas pela razão em ação: “as ideias abstratas e a invenção imaginativa que movem a ação técnica” (CT, p. 162). A cultura, então, é a síntese do próprio processo de desenvolvimento humano e nela encerra-se nossa capacidade de criar, a cada momento histórico, diferentes respostas (diferentes máquinas, ações, estratégias) aos impedimentos que a natureza impõe à existência humana. A análise dialética de Álvaro Vieira Pinto assume uma centralidade do ser humano, com sua razão, nas mudanças históricas diante das necessidades de substituição de uma técnica por outra de modo interminável (CT, p. 163-164).

Todo esse argumento, me parece, encontra-se na base do pensamento sobre a técnica e a tecnologia do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto em sua obra póstuma “O conceito de Tecnologia”, finalizada na década de 1970, em sua fase madura. Partindo do problema do desenvolvimento do sistema nervoso, Álvaro Vieira Pinto constrói uma

² Para facilitar a leitura, a obra será referenciada como CT, daqui para frente.

série de argumentos e definições de máquina, técnica e tecnologia, buscando sustentar a melhor e mais correta maneira de indagarmos o problema da tecnologia. Assim, o autor se posiciona contra uma série de leituras sobre a tecnologia que grassavam o mundo desde a segunda metade do século XX. Suas críticas miravam tanto a produção literária da ficção científica, quanto intelectuais de diversas áreas que estabeleciam uma relação negativa ou positiva diante da tecnologia, mas sempre partindo de pressupostos epistemológicos equivocados: o essencialismo da técnica, a autonomia das máquinas, etc. Assim, Vieira Pinto desenvolve uma sistemática apresentação dos princípios gerais e corretos para sustentar a pergunta filosófica sobre a técnica e a tecnologia, que seria, em sua visão, a leitura dialética da existência, ou seja, uma pergunta que se indague sobre os processos de construção das condições materiais de existência do ser humano por ele mesmo.

A obra é marcada por uma série de repetições do argumento central, mencionado no início deste artigo, acrescido de novos elementos, de novas críticas, ou mesmo de reformulações do próprio argumento.³ Assim, ao longo da leitura do texto, sentimos uma certa familiaridade com o desenvolvimento do raciocínio, dando a impressão de já termos lido determinado trecho antes. Norma Côrtes chama atenção para essa escolha consciente, feita por Álvaro Vieira Pinto, em CRN. Segundo a autora, essa estratégia voltava-se para o diálogo com as pessoas comuns. Falar com cautela, repetir a mesma ideia de modo diferente era um método próprio que pretendia abrir caminhos para o filosofar autônomo do próprio leitor (CÔRTEZ, 2003, p. 69-75).⁴

³ Nessa obra, Vieira Pinto repete o estilo de escrita da obra anterior, *Consciência e Realidade Nacional (CRN)*, e oculta a maioria das referências e autores com os quais dialoga, seja para criticar, seja para basear sua argumentação, o que dificulta a tarefa da contextualização histórica de suas ideias (VIEIRA PINTO, 1960).

⁴ Por outro lado, a escrita como estratégia de alcançar as pessoas comuns caía em um paradoxo observado inclusive pelos críticos de Vieira Pinto: como alcançar a consciência crítica – que Vieira Pinto compreendia como a linguagem filosófica – a partir da linguagem tida como “ingênua”, do senso comum? (CÔRTEZ, 2003, p. 86-87).

Neste artigo retomo os conceitos de era tecnológica, técnica e tecnologia, desenvolvidos pelo autor no seu livro “O Conceito de Tecnologia” (vol. 1). Partindo das ponderações sobre esses conceitos, apresento algumas reflexões sobre a introdução do problema da técnica e tecnologia no ensino de filosofia no Ensino Médio Profissional (EMP), considerando a metodologia do ensino por problema (GALLO, 2012).

A hipótese defendida é que a conceitualização de técnica, de tecnologia, de máquina e de ‘era tecnológica’ do filósofo brasileiro, no livro analisado, contribui para o ensino de filosofia no ensino médio. Essa contribuição se dá na medida em que nos auxilia a propor e a desenvolver, com os estudantes, reflexões críticas sobre as condições de produção de técnica e tecnologia em uma instituição de ensino voltada para esse fim, como é o caso dos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia.

O problema da máquina e da técnica

A técnica é um conceito que mobilizou inúmeros pensadores na história da filosofia. Partindo dos clássicos, observamos o desprezo de Platão em relação à cópia da Natureza que o artista produz em suas atividades. Na Metafísica, Aristóteles, por sua vez, observa a existência de um logos na técnica. Já na modernidade, a técnica passa a assustar, a afligir o espírito de determinados autores, que fizeram leituras catastróficas em relação ao destino do ser humano face ao desenvolvimento tecnológico, como Heidegger, ou até mesmo Marcuse que, com sua teoria crítica, apontou para os perigos ideológicos da dominação do homem pela técnica (FEENBERG, 2003). Álvaro Vieira Pinto produziu uma crítica profunda em relação ao conceito de técnica, estabelecendo o que ele chamou de pergunta correta sobre a técnica. Nesta seção discuto aquilo que considero ser as bases da crítica produzida pelo filósofo em sua obra póstuma.

Em “O Conceito de Tecnologia”, Vieira Pinto sustenta sua concepção dialética da técnica a partir da definição de uma série de noções e conceitos. A concepção de máquina do autor está conectada com a própria ideia de desenvolvimento e progresso. Para o filósofo, a máquina existe para

cumprir um papel social estabelecido pelo ser humano que a projetou e nunca para fazer valer um papel em si mesma⁵. Assim, ele concebe o desenvolvimento das máquinas como um processo natural, biológico-cultural, de desenvolvimento do próprio ser humano.

Uma das principais características oriundas do processo de “hominização” da espécie, passa pela capacidade de projetar. A ideia de projeto pressupõe o trabalho de transformação “da realidade material”, criando as bases da transformação e desenvolvimento humano, uma vez que cria “diferentes condições de vida” (CT, p.54). Além disso, esse trabalho que transforma a realidade material também estabelece “novos vínculos produtivos com as forças e substâncias da natureza” (CT, p. 55). Portanto, toda a existência humana e toda ação humana tem origem nessa capacidade de projetar (CT, p. 55).⁶

E mais do que isso, o autor delimita essa capacidade de projetar como uma característica eminentemente humana. O projeto é um elemento chave no processo dialético de propor uma “solução” diante da “relação” entre o ser humano e o “mundo físico e social” (CT, p. 55). O sistema nervoso atua como determinante na produção do ser humano de duas maneiras básicas: pela capacidade de *produzir ideias* a partir da linguagem; e pelo estabelecimento de *relações entre as ideias* que se tem sobre o

⁵ Há várias passagens nesse sentido. Ver em especial: “O homem nada projeta senão para preencher uma exigência individual. Mas as relações sociais do homem dão-lhe uma essência que consiste exatamente nesse relacionamento social. Por isso, ao dizermos que o inventor concebe o projeto de um engenho, na verdade estamos nos referindo a uma situação social que engendra no espírito dos indivíduos culturalmente capacitados para tanto imaginar o projeto das mediações, dos instrumentos, de toda espécie, que atenderão ao reclamo da sociedade no momento histórico considerado. A definição dialética da máquina coloca-a, tal como outro produto humano qualquer, na perspectiva das contradições humanas que se destina a resolver” (CT, p. 120).

⁶ Aqui, Vieira Pinto se opõe à corrente existencialista de projeto. Como o autor ocultou seus interlocutores, não é tarefa simples identificá-los. Entendo que esse assunto merece um tratamento rigoroso e cuidadoso em investigações posteriores, mas é preciso ressaltar a presença de Vieira Pinto em Sorbonne em 1949, bem como seu encontro rápido com Jean-Paul Sartre no Brasil, em 1960. Parte das respostas construídas pelo filósofo brasileiro se deram a partir do debate com a tradição francesa sobre cultura e tecnologia. Mas o autor recoloca a questão a partir do ponto de vista da realidade brasileira.

mundo, permitindo elaborar um “projeto” para modificar a realidade física, ou seja, os corpos. Assim, a ação humana advém de uma capacidade de abstração, uma “capacidade abstrativa”, que possibilita a criação de imagens das qualidades dos “corpos e fenômenos objetivos”. Essas imagens, meros reflexos, por sua vez, quando ligadas umas às outras pela capacidade abstrativa, dão “lugar a uma terceira” imagem também abstrata, como um projeto, que precisa ser concretizado por algum esforço, uma ação no mundo (CT, p. 55). Essa capacidade de projetar, portanto, exerce função importante na consciência humana e abre terreno para a ideia de que toda ação humana possui, “necessariamente”, um caráter técnico (CT, p. 59). Logo, uma das bases das possibilidades de construção da máquina é a capacidade de projetar. A máquina é fruto do projeto humano de “fazer aquilo que a natureza faz” (CT, p. 78).

Mas engana-se quem conclui a partir dessa definição que as máquinas têm uma habilidade própria, uma vontade própria, só porque o ser humano transferiu para elas parcela do esforço que realizava antes com seus próprios músculos. Para Vieira Pinto, nenhuma máquina pensa, mesmo as que ele denomina como cibernéticas, ou as automatizadas na linguagem contemporânea. A máquina não é capaz de produzir pensamento, pois esta é uma faculdade exclusiva do ser humano.

Um relé não pensa, mas executa a função reguladora a ele delegada pelo pensamento humano. A máquina ou o aparelho onde figura essa peça simula regular-se a si mesma, quando de fato cumpre apenas a regulação antecipadamente imposta pelo construtor (CT, p. 124).

A origem da máquina está na necessidade humana. Sua razão reside sempre no ser humano e não em si mesma (CT, p. 120). A máquina “não é autora de autênticos projetos” e se ela tem essa aparência de autonomia, “este resultado decorre de ter sido projetada exatamente para isso” (CT, p. 92). Portanto, o ser humano não fabrica nenhum objeto “pensante”, “apenas aproveita a propriedade objetiva possuída pela matéria de obedecer a proporções matemáticas e regras lógicas nas interações físicas” (CT, p. 98-99). Por consequência, ao captar os princípios que organizam os elementos

da natureza, a máquina coloca-os a serviço do ser humano, a partir de uma projeção anterior, ligada a alguma necessidade humana. Aliás, qualquer dispositivo que seja capaz de captar uma força natural e revertê-la a serviço da humanidade é denominado como “máquina” por Vieira Pinto (CT, p. 101), em crítica a uma noção mais limitada de máquina em Marx.

O conceito de totalidade permite observar a máquina “na verdadeira realidade de criação da cultura humana” (CT, p. 106). Pois a totalidade observa os problemas técnicos como problemas civilizacionais, unificando técnica e ciência na ordem objetiva do processo histórico-dialético. A totalidade é “feita de contrários em conflito” (CT, p. 47). Assim, o indivíduo concebe a máquina, mas a sociedade possibilita ou impossibilita que se desenvolva, se produza a partir dessa nova concepção, desde que a máquina tenha um valor para toda humanidade (CT, p. 80). A “transmissão de informações”, ou seja, a educação é o meio que possibilita o desenvolvimento constante da construção de um “projeto comum”, que também se constitui como aperfeiçoamento do conhecimento (CT, p. 80). A máquina é, portanto, uma “manifestação do processo evolutivo biológico” do ser humano (CT, p. 73), ela é parte da “história natural” do ser humano. E, por ser manifestação desse desenvolvimento, contém em si uma antinomia fundante: ela inclui em seu pleno funcionamento, a sua falibilidade, “a carência a ser cancelada na aparelhagem que sucederá a ela” (CT, p. 127).

Como vimos, a espécie humana nasce com a técnica. Esta é o modo pelo qual a natureza confere a faculdade de “agir racionalmente” ao ser humano (CT, p. 195). A técnica, portanto, condiciona as relações produtivas que sustentam a vida humana e é condicionada por esse mesmo processo produtivo (CT, p. 194). Ela define o que pode ser produzido e é definida em termos daquilo que pode ser uma nova forma de produzir. Mas não nos enganemos. Isso não significa que a técnica possui, na visão de Vieira Pinto, um caráter de “motor da história”, pois quem cria a história, quem “historiciza o tempo”, quem concebe o mundo e desenvolve um modo de agir sobre a natureza, ou seja, quem desenvolve a técnica é o ser humano (CT, p. 159). A técnica existe em função do ser humano. O domínio das

técnicas é, nesse sentido, o “triumfo da razão” sobre a natureza (CT, p. 160), é o resultado das contradições entre humano e natureza, criando novos condicionamentos que deverão ser superados dialeticamente. A técnica é uma “propriedade inerente à ação humana sobre o mundo” que

exprime por essência a qualidade do homem, como o ser vivo, único em todo o processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza, com uma capacidade de ação imensamente superior à que caberia aos seus instrumentos inatos, os membros de que é dotado (CT, p. 136-137).

Vieira Pinto estabelece um duplo movimento cognoscitivo do ato técnico: i) a definição da qualidade do “ato” que produz pela técnica e ii) a transferência “do ato ao agente”, ou seja, àquele que “pratica atos técnicos” (CT, p. 176). Trata-se de um processo de leitura objetiva do mundo, mas também de subjetivação desse mesmo mundo. A poiesis é a faculdade prática que cria, que produz algo que não existia antes, mas é uma atividade que se dá pela relação do ser humano com o mundo (ver FEENBERG, 2003, p. 2). Pelo modo como o ser humano pensa o mundo.

Pela faculdade tecnopoiética, identificada à invenção da máquina, o homem se afirma como ser pensante, não em caráter abstrato, mas porque pensa segundo as leis da realidade e se superpõe definitivamente aos animais brutos, incapazes de tornarem sua a racionalidade a que obedecem (CT, p. 137, grifos nossos).

A pergunta correta sobre a técnica consiste, então, em buscar compreender qual “papel desempenha a técnica no processo de produção material da existência do homem por ele mesmo” (CT, p. 155). Assim, Vieira Pinto se distancia das concepções que ele classificou como “ingênuas” ou “impressionistas” que conferem à técnica uma característica

negativa ou positiva.⁷ Vieira Pinto estabelece uma crítica bastante incisiva às perspectivas biologizantes de Oswald Spengler (CT, p. 143-149) e à metafísica de Martin Heidegger (CT, p. 150-153). Na visão do filósofo brasileiro, esses dois autores não propuseram a pergunta correta sobre a técnica ao tomarem-na como parte da alma de um povo, de uma etnia específica, como em Spengler, ou como algo que precisa ser “desvelado”, no sentido atribuído por Heidegger à “aletheia” (verdade) grega (CT, p. 155).

Para Vieira Pinto, a técnica não é um fenômeno, ou seja, não é independente do desenvolvimento do ser humano, mas é intrínseca a ele. É imanente. Ela não se distingue de um “suposto ‘númeno’ (...) pois se inclui na essência do ser que a elabora” (CT, p. 214). Pensar o surgimento da técnica é pensar o surgimento do ser humano. A técnica, desse modo, é um processo de produção deliberada, logo, consciente (CT, p. 199). Uma consciência que permite ao ser humano representar “para si a relação entre os meios materiais ou ideais de que dispõe e emprega numa operação e as finalidades que deseja satisfazer pela aplicação desses meios” (CT, p. 199-200). Em sua visão, “a historicidade da técnica confunde-se com a da própria espécie humana” (CT, p. 208). Desse modo, a técnica é uma modalidade específica da nossa capacidade de reflexão, ou seja, da capacidade humana de refletir, de usar a razão para solucionar os problemas com os quais se defronta na natureza, para “resolver as contradições com que se depara na relação com o mundo natural” (CT, p. 206).

Mas no mundo contemporâneo, existe uma interpretação que enxerga a técnica como uma “entidade abstrata”, produzindo uma hipostatização da técnica, ou seja, uma reificação da técnica (CT, p. 177). O técnico, nesse mundo contemporâneo, é a personificação daquele que carrega consigo a técnica, mas o que de fato o técnico faz é a “mediação”, via “atos adequados”, do funcionamento adequado e normal das máquinas (CT, p. 177). O técnico é um “executor de atos técnicos” (CT, p. 177). Isso se dá por uma divisão simbólica do mundo, para falar em termos bourdieanos.

⁷ Sobre as concepções da consciência ingênua, ver Côrtes, 2003.

Em “O poder simbólico”, Bourdieu apresenta sua tese das cisões, da di-visão do mundo que o capital cultural e a linguagem promovem no “espaço de relações” sociais (BOURDIEU, 2009, p. 136). Apesar da distância teórica, Vieira Pinto argumentava algo semelhante, entendendo que ocorre uma “separação entre dois tipos humanos”: aqueles que inventam métodos, instrumentos, modos de produzir e aqueles que executam as ações técnicas, os “atos adequados”, prescritos pelos primeiros (CT, p. 181). A ideia de dominação, portanto, entra em cena na análise de Vieira Pinto, concebendo a linguagem como “técnica fundamental” que prescreve e dá origem a todas as outras técnicas (CT, p. 183).

A solução proposta pelo autor para superar essa dominação encontra-se na projeção de novos horizontes para construir uma autcentralidade na “invenção e fabricação de técnicas e máquinas” que capacite o país subdesenvolvido para “competir na linha de frente” com outras nações (CT, p. 127). As universidades federais brasileiras, reformadas na década de 1970 e ampliadas na primeira década do século XXI, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008, são dois exemplos de projetos nacionais de superação dessa condição. O “desenvolvimentismo” como projeto de transformação da realidade subdesenvolvida, estava no horizonte de Vieira Pinto e, de certo modo, também esteve no horizonte de algumas propostas governamentais ao longo do século XX⁸. Segundo Marcos de Freitas (1998, p. 70), Vieira Pinto entendia que “sem ideologia do desenvolvimento não há desenvolvimento nacional”. O desenvolvimento seria, assim, diretamente dependente da consciência crítica, numa relação mútua (FREITAS, 1998, p. 100). Dessa forma, a superação da condição política de dominação incluía, na visão de Vieira Pinto, uma dimensão pública do debate sobre o desenvolvimento, que

⁸ Sobre as reformas nas universidades na década de 1970, ver MOTTA (2014), sobre o caráter desenvolvimentista do governo Lula, ver COSTA (2015). O problema da reforma universitária foi desenvolvido por Vieira Pinto no livro “A questão da universidade” de 1962, em que ele discute o problema da dependência econômica e da produção científico-tecnológica brasileira. Alguns intelectuais importantes, como Darcy Ribeiro, também lidaram com esse problema. A filosofia de Vieira Pinto, nesse sentido, está conectada com uma série de problemas estruturais da formação da sociedade brasileira.

deveria ser uma ocupação primordial, portanto, das universidades, escolas e institutos de pesquisa (FREITAS, 1998, p. 71).

O problema da “era tecnológica” e da tecnologia

No mundo moderno, a admiração da natureza, mencionada por Aristóteles (*Metafísica*, I, 2, 182b) e Platão (*Teeteto*, 155d), se transformou. Tornou-se uma admiração, um maravilhamento diante das obras humanas, que, por sua vez, são tomadas agora como naturais aos espíritos da modernidade (CT, p. 35). O espanto diante do mundo na contemporaneidade é, portanto, um espanto diante das coisas produzidas pelos seres humanos, uma admiração do novo. A cosmogonia, na visão do autor, se desloca da “natureza para o homem” (CT, p. 37), na defesa de que não é o “universo” que cria o mundo, mas, sim, o ser humano (CT, p. 39). Nesse processo, o espanto diante do novo converte-se em ideologia. A novidade é tornada natural e, quanto mais o ser humano multiplica a sua capacidade de produzir novas máquinas ou objetos, maior a diminuição da nossa capacidade de nos maravilharmos diante dessas mesmas obras (CT, p. 38).

A ideologização da tecnologia consiste, assim, na embriaguez da “consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade” (CT, p. 41). Essa ideologia cria, portanto, uma série de conceitos, tidos como “ingênuos”, que são capazes de se espalhar e, uma vez difundidos, serem popularizados, como a ideia de “explosão tecnológica” (CT, p. 233).

Vieira Pinto entende que o uso desses conceitos é uma característica da consciência ingênua que é destituída de uma “sensibilidade histórica”. Focando e absolutizando o presente de modo impressionista, o analista da tecnologia ingênuo, observa com “assombro” o desenvolvimento tecnológico, assumindo que vivemos um momento “excepcional” (CT, p. 233). Para o autor, “toda época teve as técnicas que podia ter” (CT, p. 234), portanto, em todo momento o ser humano vivenciou e produziu “explosões” tecnológicas, saltos de desenvolvimento de saberes e práticas sociais. A expressão “era tecnológica” é, portanto, um “estereótipo verbal” que

sustenta o maravilhamento humano “diante de suas criações” (CT, p. 235). Estamos diante do que Vieira Pinto denomina como “teologia tecnológica”, que “exige um culto e assume as características de religião messiânica” (CT, p. 291). Uma das bases de sustentação dessa “teologia” seria a concepção de história da “consciência ingênua”, ou seja, o pensamento não lógico, “não racional”, “não histórico” (CÔRTEZ, 2003, p. 100)

Para o filósofo o termo era tecnológica “refere-se a toda e qualquer época da história, desde que o homem se constituiu em ser capaz de elaborar projetos e de realizar os objetos ou as ações que os concretizam” (CT, p. 63). Segundo Alberto Abreu (2013, p. 16), a hipótese de Vieira Pinto consistia em entender que a “era tecnológica” se apresentava como um “elemento apologético do status quo” do pós-guerra, que conferia certa legitimação aos rumos políticos e comportamentais naquela nova ordem mundial. Todas as sociedades, de toda época, se encaixam, portanto, na noção de “era tecnológica”. Toda época é, conseqüentemente, extraordinária. Qualquer presente cria máquinas e tecnologias que são originais, dentro de uma historicidade de contínua superação dialética (CT, p. 47).

A percepção de Vieira Pinto sobre a originalidade de cada época é correta, mas ele chega a essa conclusão a partir de uma visão teleológica da história. Sabemos, no entanto, que em cada época existem movimentos que inventam laços e linhas de continuidades dando, ideologicamente, a impressão de que vivemos tempos de superação e evolução constante. Walter Benjamin (2019) já havia traçado uma crítica à história vista de cima, ao historicismo alemão, apontando caminhos de leituras a contrapelo da história. Aquilo que não foi e que não pôde ser é matéria filosófica fundamental para a compreensão do estado de coisas, inclusive da própria condição de dominação ideológica. O curioso é notar que Benjamin (2019, p. 19) também mobiliza o próprio materialismo histórico para superar essa ilusão da continuidade.

Por outro lado, Vieira Pinto tem uma sensibilidade muito interessante no sentido de não classificar em termos qualitativos as sociedades de acordo com suas tecnologias, pois entende que “a sociedade

chamada primitiva não é aquela que não possui tecnologia” (CT, 307). Na visão do autor, a sociedade dita “atrasada” viveria “mergulhada na tecnologia a ela peculiar”, mas é exatamente esse mergulho tecnológico que impediria a ocorrência de transformações substanciais, dando a aparência de imobilidade social (CT, 307). Daí a magia do “curandeiro” ser comparada às tecnologias da medicina moderna, no sentido de cumprir sua função social na totalidade civilizacional. Superar, portanto, a ideologia da “era tecnológica” dos tempos cibernéticos é um caminho fundamental para a compreensão da tecnologia pela consciência crítica (logo, objetivo, racional, histórico).

Uma nova “consciência técnica” teria surgido com a modernidade e a explosão de novos procedimentos técnicos a partir da energia a vapor e da eletricidade. O vocábulo “tecnologia” teria se originado nesse momento de transformação e nascimento do capitalismo (CT, p. 331). Essas transformações são lidas como próprias de um novo momento da humanidade, em detrimento das civilizações do passado e, também, das civilizações ditas atrasadas. E, assim, a nova humanidade torna-se a tecno-humanidade. Em outras palavras, a ideologia da tecnologia estaria intrinsicamente conectada com o desenvolvimento histórico do próprio capitalismo industrial e, posteriormente, do capitalismo financeiro no século XX. Na visão de Vieira Pinto, a consciência é um dos primeiros terrenos da vivência social da tecnologia como uma ideologia.

Na visão de Kleba (2006, p. 77), o central na obra analisada é “a problematização” que Vieira Pinto faz do “papel da tecnologia” diante da sustentação das relações de dominação dos países desenvolvidos em relação aos subdesenvolvidos. De fato, esse tema é um dos mais relevantes, além de ser um ponto que se conecta com a obra pregressa de Vieira Pinto. Mas na minha visão, essa problematização da dominação seria uma consequência secundária do problema ontológico construído por Vieira Pinto. Ou seja, a dominação está e estará, invariavelmente, no plano da análise dialética que ele realiza, mas há uma concepção anterior que sustenta sua leitura. A pergunta sobre a tecnologia de Vieira Pinto corresponde a uma concepção sobre o ser humano e sua relação com a realidade: as leis da lógica dialética

seriam a base para qualquer problematização posterior. Nesse sentido, o problema político em Vieira Pinto parte de uma concepção crítica da dialética materialista.

Para Vieira Pinto, o problema mais profundo, o problema “verdadeiro” que aflige os países subdesenvolvidos, o que hoje denomina-se como países do Sul, não reside na substituição de tecnologias, “mas em transformar as relações fundamentais da sociedade” (CT, 297). Pois são as relações sociais que sustentam a permanência de “tecnologias antiquadas”. Como disse antes, na sua visão, nenhuma tecnologia está além ou aquém do seu tempo. Isso reside no fato de Vieira Pinto não tomar a tecnologia como causa de sucesso ou fracasso civilizacional, mas como mediação das relações políticas e sociais de diferentes forças sociais (CT, 286).

Vale a pena ressaltar que Vieira Pinto, quando trata da ideologização da tecnologia, trava um diálogo, mesmo que bastante informal, com o problema ideológico do colonialismo. Essa visão de mundo “usa neste particular do ardid de revestir com as insígnias de lei da história o que não passa de simples contingências de fato” (CT, p. 268). A naturalização das diferenças tecnológicas entre países ricos (produtores) e países pobres (consumidores de tecnologia) é uma consequência desse processo de ideologização da tecnologia. O centro do poder, na visão de Vieira Pinto, cria duas falsas perspectivas: a tecnologia como algo a ser sempre “adquirido pelo país atrasado, pagando caro”, e de que “que a tecnologia é produto exclusivo da nação dominante” e só pode se originar dela (CT, p. 266).

Diante desse cenário de ideologização, o autor atribui duas tarefas fundamentais ao técnico. O técnico pensa sobre suas próprias ações, sobre aquilo que produz, sobre o sistema em geral, pois cabe “a todo homem trabalhador o direito de dizer em que consiste a técnica” (CT, p. 330). Mas Vieira Pinto convida o técnico a tomar para si a consciência crítica, como aparato metodológico a fim de pensar corretamente a tecnologia. A educação, novamente, aparece como parte fundante do processo de emancipação nacional.

A primeira tarefa do técnico seria, portanto, realizar um “exame de suas condições existenciais”, analisando rigorosamente os condicionamentos sociais de sua atividade laboral de modo lógico (CT, p. 321). Esse primeiro passo serviria para “separar” os elementos “nocivos aos interesses do povo” daqueles que visam o desenvolvimento da nação (idem).⁹ Já a segunda tarefa é intimamente ligada à primeira e consiste na “denúncia” pública dos projetos prejudiciais, “das pressões econômicas” e, também, “da repressão” encabeçada por “agentes da tecnologia de dominação” que ameaçam os técnicos dos países subdesenvolvidos (CT, p. 322). Essas também serão as tarefas da filosofia em um mundo subdesenvolvido:

Mostrar que a situação desfrutada atualmente pelos supostos afortunados não decorre de um decreto do destino, não se deve a nenhuma fatalidade, mas se explica por motivos históricos materiais perfeitamente conhecidos (...) Demonstrar a relatividade do conceito de dominação, a fragilidade dos numerosos impérios sepultados na história, vem a se estabelecer como ponto culminante da doutrina crítica a certeza de que, em vez da fatalidade da superioridade, o que se tem verificado é precisamente o oposto, a fatalidade do declínio. (CT, p. 329).

Em contraposição à noção de que somente as nações ricas detém a capacidade, o poder, as condições de produção de tecnologia, Álvaro Vieira Pinto argumenta que a tecnologia é, de fato, “um patrimônio da humanidade” (CT, p. 267). Novamente, o conceito de totalidade é muito importante para compreensão desse problema. De fato, a concepção dialética de Vieira Pinto o conduz à compreensão da tecnologia como parte de uma função social, que serve ao coletivo como um todo. Várias são as passagens em que ele desenvolve esse argumento. Uma ideia que pode

⁹ Leitor crítico de Platão, é curioso que o “exame” apareça como primeiro recurso da formação crítica do técnico em Vieira Pinto. Segundo Otavino Paula Neto (2014, p. 24-25) o objetivo do exame socrático “não é somente encontrar uma definição adequada da virtude em questão, mas tem também a pretensão de, com o exame, produzir uma transformação para melhor das almas dos interlocutores”.

sintetizar essa perspectiva é a de que “o avião não foi” criado para que ele pudesse voar, mas para que o ser humano possa voar, ou seja, para o autor, somente “a sociedade oferece o fundamento real” do desenvolvimento tecnológico (CT, p. 80). E o acúmulo do conhecimento é parte desse processo de construção patrimonial que nos conduz ao progresso histórico.

O progresso histórico está associado ao progresso tecnológico, mas o motor da história, como vimos antes, é a própria ação humana que conduz a substituição e o aperfeiçoamento das máquinas, elevando nosso conhecimento das leis da natureza (CT, p. 113) Nas sociedades contemporâneas, a tecnologia orienta uma nova forma de “organização do poder”, fundando a tecnocracia: uma sociedade “dirigida pelos técnicos, pelos especialistas, ou seja pelos homens de ciência, conhecedores aprofundados de certo ramo do saber” (CT. p. 457). Segundo o autor, o progresso tecnológico é caracterizado nessa sociedade como a corporificação da elevação da razão humana, em uma busca incessante por novas “mediações” que facilitem as conquistas em relação ao processo de produção dos bens da existência material. A melhor forma de enxergar esse progresso é na análise da “organização do trabalho” e no planejamento que envolve a “descoberta de novos métodos que poupam esforços físicos e mentais, no menor dispêndio de material, realizando em menor tempo igual volume de produtos” (CT, p. 469).

Mas Vieira Pinto não nega exatamente a existência de uma razão técnica, mas não denomina esse processo como “racionalização técnica”, como o fez a Teoria Crítica da escola de Frankfurt, pois “a verdadeira essência dessa qualidade [a de racionalização] reside no homem, no trabalhador que a promove e executa” (CT, p. 469). Retomando o problema da ideologização, ele considera que essa noção acaba por sustentar toda a leitura “ingênua” da tecnologia. O autor conclui que

não é a técnica, a rigor, que se racionaliza, é o homem. O homem revela-se o exclusivo agente das antecipações da razão técnica. Nele desenrola-se o verdadeiro processo de desenvolvimento da racionalidade, cujo conteúdo consiste no domínio cada

vez maior da realidade material, graças a formas mais perfeitas, numerosas e profundas do reflexo consciente delas no pensamento (CT, p. 470).

Assim, o filósofo sustenta que a razão é o verdadeiro fundamento social da capacidade humana de inventar e de produzir tecnologia. Em outras palavras, “o desenvolvimento da razão consiste no aperfeiçoamento da capacidade de produzir” (CT, p. 484). O pensamento, ou seja, a ideia tem um papel fundamental nesse processo de produção. A ideia também tem um caráter dialético, pois ela é “simultaneamente produzida pelo produto e produtora dele”, ou seja, “o ato criador procede da ideia” (CT, p. 484). Essa reflexão de Vieira Pinto vai ao encontro da noção de hominização discutida no início deste artigo. Ou seja, a técnica é produzida pelo ser humano ao mesmo tempo em que define as possibilidades de existência do ser humano, produzindo-o (CT, p. 494). Na visão do autor, a tecnologia, portanto, “progride sem cessar”, impulsionando o progresso contínuo da razão e esta, por sua vez, progride permitindo a emergência de novas descobertas, de novas invenções. Nesse movimento dialético a razão técnica é o reflexo da razão teórica (CT, p. 520).

Não tive a intenção de esgotar todos os meandros dos conceitos de técnica e tecnologia na obra estudada, mas apresentar diferentes argumentos produzidos pelo próprio autor ao conceituar a tecnologia, explorando algumas pistas e pontos que me pareceram ser fundamentais para o seu argumento. A meu ver, o problema ontológico da leitura dialética da realidade define os conceitos de técnica e tecnologia desenvolvidos por Vieira Pinto. Partindo das meditações realizadas nesses dois movimentos iniciais, a seguir, desenvolvo algumas reflexões sobre as possibilidades de introdução do problema da técnica e da tecnologia no ensino de filosofia no ensino médio profissional.

Problemas filosóficos da técnica e da tecnologia no ensino médio profissional

A filosofia pode ser entendida como uma atitude de espanto em relação ao que é comum, em relação àquilo que se passa no cotidiano, como nos ensinou Aristóteles, mas também pode ser compreendida como um desejo de conhecimento que nos ajuda a viver melhor, como argumenta Cupani (2003, p. 512). Ou mesmo como um modo de colocar em dúvida, em suspeição, as coisas tidas como óbvias e evidentes. Uma das obviedades generalizadas no senso comum do mundo contemporâneo reside na compreensão do nosso tempo como uma “era tecnológica”, que vê a automação tecnológica e a presença dos dispositivos inteligentes como um desenvolvimento inevitável e natural da produção humana. Esse senso comum entende que o destino da humanidade reside nesse desenvolvimento tecnológico específico. E um dos papéis da filosofia, a meu ver, é lembrar que a atividade técnico-tecnológica não é uma atividade ilhada, apartada da vida em coletividade. Para Cupani (2004, p. 513) a filosofia pode ser definida “como uma atitude consistente em pensar de maneira crítica e rigorosa para viver mais responsavelmente”.

Mas qual seria o objetivo primordial da disciplina de filosofia na educação básica? O que é preciso fazer para que este objetivo seja alcançado? Entendo que a filosofia na educação básica tem o objetivo duplo de colocar crianças e jovens em contato com o conhecimento filosófico acumulado e de qualificar a proposição de problemas – e suas possíveis resoluções –, produzindo o pensamento crítico e estimulando a criatividade. Atualmente, o problema da tecnologia e do desenvolvimento são temas fundamentais para pensar o mundo contemporâneo. Por isso, penso que retomar o problema de Vieira Pinto no ensino médio profissional é tarefa urgente da filosofia na escola.

Na visão de Ferraro, atuar em uma “sociedade da competência” significa promover o pensamento não sobre como “fazer bem as coisas”,

mas sobre aquilo que podemos considerar ser “bom” de ser feito (KOHAN, 2013, p. 163). O papel da filosofia em uma sociedade que se coloca ideologicamente como técnica (VIEIRA PINTO, 2005, p. 290) é funcionar como uma espécie de “autoconsciência” dessa mesma sociedade (FEENBERG, 2003, p. 10). Para Ferraro “quem ensina deve dar o futuro interior a nossos meninos. Não devemos dar o futuro da vaga de trabalho, a promessa falsa, o futuro do que virá amanhã, mas o futuro interior, aquele construído dentro de si – o tempo interior”, o nosso papel é de estimular a “capacidade de ‘esperar’” (KOHAN, 2013, p. 167).

Orientando-me pela metodologia proposta por Gallo (2012, p. 96-98), proponho duas atividades pautadas nos seguintes caminhos: A) sensibilização; B) problematização; C) investigação e D) conceitualização coletiva. Uma primeira abordagem é a introdução, na 1ª série do Ensino Médio Profissional (EMP), do problema da técnica, quando trabalha-se o conteúdo da Teoria do Conhecimento. O que se segue são sugestões pautadas em experiências de sala de aula e reflexões realizadas em um curso de formação de professores.

A) Um ponto de partida pode ser a sensibilização inicial a partir da leitura de imagens cinematográficas, como os primeiros 10 minutos do filme “2001: Uma odisseia no espaço”, de Stanley Kubrick, lançado em 1968. A cena é bastante conhecida. Nesse trecho assistimos, em termos bem genéricos, o surgimento do conhecimento na era Paleolítica. Primatas, ancestrais dos primeiros homínídeos, são apresentados em diversas situações de natureza bruta, até encontrarem um monumento (um monólito, vindo do espaço). Na cena seguinte, um dos líderes é apresentado manuseando ossos. A imagem é entrecortada com *frames* desse monólito vindo do espaço e, então, o primata passa a manusear um osso como uma ferramenta para abater um animal. Tem-se, enfim, o primeiro passo para a produção do conhecimento e, por conseguinte, do poder. Na cena final deste trecho, em um conflito, os primatas bípedes usam o osso como um instrumento de luta – uma arma – e dominam o território. Daí, surge a

clássica imagem do osso jogado no ar e se transformando em uma nave espacial no futuro. O filme segue pautando o problema da dominação do ser humano pelo conhecimento e pela técnica.

B) Após essa sensibilização inicial, sugiro prosseguir com um diálogo sobre as impressões dos estudantes sobre o filme. Uma condução importante, por parte do docente, seria chamar a atenção para esse processo de humanização atrelado à descoberta da técnica – tal como na tese de Vieira Pinto –, mas também informar aos estudantes que o filme segue trabalhando com a ideia de que, no futuro, os seres humanos estariam dominados pelas máquinas. O professor pode estimular que os estudantes façam perguntas e, também, explorar alguns pontos para problematização: como conhecemos? Descobrimos a verdade ou interpretamos o mundo criando verdades? Quais as fontes do conhecimento (razão x impressões)? O que é técnica? Qual a relação entre técnica e humanidade? E entre máquina (instrumento) e humanidade? Afinal, qual o papel da técnica no desenvolvimento da humanidade e da nossa capacidade de conhecer?

C) Em seguida tenho como indicação a apresentação das definições de máquina, propostas por Vieira Pinto: descritiva formalista (CT, p. 116-118), Cibernética (em diálogo com a perspectiva platônica, p. 118-119), e a visão dialética materialista do próprio Vieira Pinto (CT, p. 119-120). Uma boa questão para a investigação seria indagar sobre as implicações dessas leituras para a compreensão do modo como conhecemos a natureza e do modo como esse conhecimento implica intervenção no mundo. É possível discutir, por exemplo, o papel do trabalho técnico na construção dialética da humanização e do desenvolvimento humano.

A partir dessas definições, pode ser proposta uma reflexão e a elaboração do conceito de “projetar” trabalhado por Vieira Pinto, e retomar a oposição clássica entre conhecimento empírico e racional, desde Platão, focando, no entanto, nas concepções modernas do Empirismo e do Racionalismo. A partir da definição de projetar, podemos fazer uma comparação com o conceito de “ideia complexa” de Locke (CT, p. 111) e

refletir sobre o caráter imanente da técnica na perspectiva de Vieira Pinto, no que diz respeito à construção do conhecimento. Além dos trechos já mencionados, um excerto de texto filosófico sobre o assunto pode ser o seguinte, associando-o com outros textos clássicos de autores como Descartes, Hume, Bacon e Kant.

D) O resultado da conceituação não pode ser mensurado completamente, pois dependeria, nessa metodologia de ensino, da participação dos estudantes. Mas podemos apontar caminhos possíveis, como: apresentar uma visão mais ampla da origem do conhecimento, da relação entre ser humano e máquina; e do papel da técnica na construção do conhecimento; além de pensar possibilidades de diálogos com outros campos do conhecimento. No processo de conceituação, podemos incorporar as discussões de outras disciplinas técnicas ou básicas do currículo do EMP. O lugar da filosofia, nesse cenário, seria o de problematizar e contribuir para a reflexão crítica, nos termos de Vieira Pinto, sobre os fundamentos do conhecimento técnico que os estudantes aprenderão ao longo de sua jornada na instituição.

A segunda proposta consiste em introduzir os temas e problemas da Filosofia da Tecnologia (FT) na 3ª série do ensino médio profissional. Novamente, partimos da metodologia proposta por Gallo (2013): i) sensibilização, ii) problematização, iii) investigação e iv) conceituação.

i) A sensibilização inicial pressupõe solicitar que os estudantes definam “tecnologia”, criando uma nuvem de palavras no quadro branco, ou, em tempos de ensino remoto, em sites ou aplicativos criados para este fim. Essa nuvem de palavras deverá ser reservada e, em seguida, sugiro disponibilizar diferentes imagens de “eras tecnológicas” distintas, a fim de criar uma segunda sensibilização com o objetivo de criar um espaço para que os estudantes pensem sobre as características da tecnologia em momentos históricos específicos. São várias as possibilidades, mas sugiro a seguinte sequência: imagem de acampamento de Caçadores Coletores

(datados do período Mesolítico)¹⁰, imagem de um Lavrador do (neolítico)¹¹, imagem de uma locomotiva (do período da Revolução Industrial)¹²; imagem de um robô aspirador do século XX (do período da Cibernética/Informática)¹³.

Essas imagens cumprem o papel de suscitar questões, dúvidas, inquietações, sobre os desenvolvimentos tecnológicos e não de representar absolutamente os períodos analisados. Não se trata, portanto, de anacronismo, mas exatamente de uma provocação ao pensamento. Esta segunda sensibilização ainda pode ser aprofundada quando focamos, também, nas especificidades tecnológicas de cada período. O propósito da atividade é permitir que os estudantes olhem objetos e cenas triviais e cotidianas como representativas de eras tecnológicas de diferentes civilizações no espaço e no tempo. Por isso, entendo que essa atividade contribui para os estudantes entrarem no problema já proposto por Vieira Pinto: a tecnologia é, realmente, uma obra somente do nosso tempo?

ii) Após a sensibilização, pode ser apresentado aos estudantes os argumentos de filósofos diversos. Mas sugiro disponibilizar um trecho do livro CT, de Álvaro Vieira Pinto, intitulado “A técnica não é o motor da história” (p. 157). Com a leitura individual e mediada, o docente pode fazer uma rodada de reflexão a partir de uma série de perguntas. As perguntas dependerão de cada turma, mas elenco algumas questões que emergem em sala de aula, seja como iniciativa própria, seja como iniciativa dos estudantes. Perguntas como: o que pode a filosofia diante da tecnologia? Qual o papel das máquinas e da automação na nossa vida? Quais os limites do maravilhamento ingênuo diante da tecnologia? Quais os limites do

¹⁰ Disponível em <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=13976927>.

¹¹ Disponível em <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154346>.

¹² Disponível em <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=45282499>.

¹³ Disponível em <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=31251075>.

espanto (horror) ingênuo diante da tecnologia? Outros exemplos podem explorar algumas perspectivas filosóficas, como: o ser humano se adequa à natureza ou adapta a natureza aos seus propósitos, como defende Ortega Y Gasset? A tecnologia nos liberta do peso da existência, como pensa Albert Borgman? A tecnologia é uma manifestação de determinadas racionalidades políticas, como defende Andrew Feenberg?¹⁴ Enfim, como se pergunta Feenberg (2003, p. 10), qual o papel da filosofia em um período que se autodenomina como a “era da tecnologia”? Traduzindo para o ambiente da escola técnica, qual o papel da tecnologia - e da educação tecnológica - em um país marcado pelo subdesenvolvimento e pela lógica de dominação colonial, como o Brasil?

iii) Na etapa da investigação, podemos dividir a turma em grupos, solicitando que produzam um mapa mental ou mesmo um quadro temático baseado no artigo de Feenberg (2003), para avaliarmos o problema da tecnologia no mundo contemporâneo. As investigações podem se dar na biblioteca, em livros didáticos e em sites especializados, buscando identificar e definir a posição de autores como: Aristóteles, Kant, Heidegger, Andrew Feenberg e o próprio Álvaro Vieira Pinto (nesse caso, é possível mobilizar vários excertos sobre as definições de técnica, máquina, tecnologia e era tecnológica descritos anteriormente). Outros autores podem surgir, como Ortega y Gasset, Borgman, Simondon, Bunge, entre outros. Tudo isso a depender do interesse, disposição e material disponível. O importante é estimular os estudantes a identificar elementos característicos dos diferentes modos de pensar a técnica e a tecnologia. Essa atividade pode durar cerca de quatro a seis encontros de 50 minutos.

iv) Após essa rodada, propõe-se um debate sobre o problema do conceito de tecnologia. A conceituação pode retomar os conceitos de Vieira Pinto e buscar uma reatualização, por exemplo, da sua noção teleológica e

¹⁴ Sobre as perspectivas desses três autores, ver, CUPANI, 2003.

universal de técnica, hoje em dia bastante criticada e que encontra em filósofos como Yuk Hui, um contraponto. Hui (2020, p. 25) entende a tecnologia como pluriversal, sendo limitada e sustentada “por cosmologias particulares, que vão além da mera funcionalidade e da utilidade”. Novamente, a recriação ou reafirmação do conceito de tecnologia dependerá do modo como cada turma se apropria das propostas pedagógicas e filosóficas do professor. De todo modo, esse caminho pode ser orientado pelo objetivo de promover um “apelo à diversidade” (GALLO, 2006, p. 20), uma abertura para o plural, para as diferentes perspectivas e modos de conhecer e saber, que não podem ser medidos pela ciência e tecnologia modernas (HUI, 2020, p. 91).

Considerações finais

Essa proposta de introdução dos temas da filosofia da técnica e da filosofia da tecnologia (FT) no Ensino Médio Profissional (EMP), tendo como referência os problemas desenvolvidos por Vieira Pinto, se deu por meio do eixo metodológico problemático desenvolvido por Sílvio Gallo. No entanto, acredito que, independente da metodologia escolhida (história da filosofia, temática, problemática), a proposta de indagar aos estudantes a respeito de seus anseios, desejos e, sobretudo, de seus pensamentos é um dos caminhos mais significativos para o processo de aprendizagem ativa em filosofia, como nos ensinou Sócrates com sua maiêutica. A perspectiva de Álvaro Vieira Pinto, estudada ao longo desse artigo, nos auxilia a introduzir diversos problemas da FT no EMP, apontando para as relações de poder que envolvem as noções de “era tecnológica”. A percepção da centralidade humana no desenvolvimento tecnológico e a crítica ao tratamento ideológico que o mundo contemporâneo dá à técnica e à tecnologia contribuem para a formação integral do estudante do EMP.

Em entrevista concedida a Walter Omar Kohan, Giuseppe Ferraro argumenta que existem pelo menos dois modos de desenvolver o problema do sentido de se ensinar filosofia. Em primeiro lugar, podemos traçar argumentos e explicações que remontam ao processo de manter viva a herança do conhecimento humano, transmitida às gerações novas. Mas Ferraro atribui maior importância ao sentido de ensinar filosofia conectado com o sentido atribuído à existência, à vida. Em outras palavras, trata-se de uma reflexão que gira em torno das escolhas e dos projetos de vida. Nessa perspectiva, a filosofia teria como característica a “crítica do existente” como “crítica de uma existência que se fecha à vida, que se fecha às relações”. (KOHAN, 2013, p. 158).

A inversão feita por Sócrates na relação que ele manteve com o saber e com a ignorância é um exemplo para a relação que nós professores mantemos com os saberes filosóficos e também para a relação que desejamos estabelecer com o outro, no caso, os estudantes (GUIDO, GALLO, KOHAN, 2013, p. 107). Nosso papel, como professores, seria o de criar espaços que incentivem e facilitem a problematização da nossa relação com o saber e com a ignorância (Idem, p. 108). Segundo Silva (2010, p. 2), “a diferença – na perspectiva de Deleuze – provoca o pensamento à medida que há incompatibilidade, discordâncias das faculdades entre si”. Na perspectiva de Deleuze, portanto, a fonte primeira do pensamento reside na sensibilidade. Aquilo que “toca” o corpo do estudante e do professor lhes permite construir um posicionamento diante de um problema “dando uma abertura para se pensar o que ainda não se pensou” (SILVA, 2010, p. 2). As realidades dos estudantes e das salas de aula, em uma instituição de Ensino Médio Profissional, podem emergir, assim, como espaço laboratorial dessa pedagogia dos conceitos, como argumenta Renata Aspis (2004). A pedagogia dos conceitos “deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 21).

Vieira Pinto finaliza o primeiro volume de sua obra, “O conceito de tecnologia”, problematizando a ideia do prometeu cibernético, essa imagem de que a cibernética representa uma nova era ontológica em que a realidade se apresentaria em uma nova face: a do “reino maquinal”, habitado pelos engenhos superiores (CT, p. 530). Esse Prometeu cibernético, encabeçado pelo “robô onisciente e onipotente” teria eliminado o homem, “ao roubar-lhe o fogo e a razão” nessa famigerada “era tecnológica” (CT, p. 531). A solução dada pelo autor seria a construção de uma consciência crítica nacional, ou seja, a difusão do pensamento filosófico sobre a técnica e a tecnologia. Nesse sentido, entendo que a introdução do ensino de filosofia da técnica e da tecnologia no ensino médio profissional (e, porque não, no ensino médio geral?) é um caminho para se pensar esse mundo existente da difusão tecnológica que busca tomar conta de todos os âmbitos de nossa vida.¹⁵

Referências

- ABREU, Alberto Bezerra de. *Álvaro Vieira Pinto: os (ab)usos ideológicos da tecnologia em questão*. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia), PPGFIL, Recife, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2013, 179fl.
- ASPIS, Renata. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 24, p. 305-320, set. / dez 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300004>
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In _____ *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019. <https://doi.org/10.7312/brow19384>
- CERLETTI, Alejandro A. A Formação Docente no Ensino de Filosofia. In CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Orgs). *Filosofia e Formação*. Vol. 1. Cuiabá, MT: Central de texto, 2013.

¹⁵ Aqui faço uma analogia à tese de Wendy Brown (2009, p. 18), para quem nos últimos 40 anos, o neoliberalismo buscou financeirizar todas as dimensões da vida humana.

- COSTA, Leila Maria Bedeschi. Um ensaio desenvolvimentista no século XXI: o governo Lula. *Publicatio Uepeg*, Ponta Grossa, 23 (3): 307-322, set./dez. 2015. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>.
<https://doi.org/10.5212/PublicatioCi.Soc.v.23i3.0007>
- CÓRTEZ, Norma. *Esperança e democracia: as ideias de Álvaro Vieira Pinto*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Ed. UFMG, IUPERJ, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- FEENBERG, Andrew. *O que é filosofia da tecnologia?* Conferência ministrada na Universidade de Komaba, jun. 2003. Tradução de Agustín Apaza. Disponível em https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OqueEFilosofiaDaTecnologia.pdf. Acesso em 02/05/2018.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GALLO, Sílvio. A Filosofia e Seu Ensino. Conceito e Transversalidade: *ETHICA*, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006. Disponível em: <http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wpcontent/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso:13-06-2020.
- GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.
- GUIDO, Humberto; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. (Orgs.). *Ensinar Filosofia*. vol. 2, Cuiabá-MT: Central de Texto, 2013.
- HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu, 2020.
- KLEBA, John Bernhard. Tecnologia, ideologia e periferia: um debate com a filosofia da técnica de Álvaro Vieira Pinto. *Revista Convergência*, México, n. 42, set-dez 2006, pp. 73-93.
- KOHAN, Walter Omar. Disciplina e Experiência: Entrevista com Giuseppe Ferraro. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. *Filosofia e Formação*. Vol. 1. Cuiabá: Central de texto, 2013.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- PAULA NETO, Otavino Candido. *O exame socrático da temperança no Carmides de Platão*. 146 fls. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia), São Paulo, FFLCH, 2014.
- SILVA, Francilene Corrêa. O ato de pensar no contexto do ensino de filosofia. In: *Anais do V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica*. Maceió, 2010.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e Realidade Nacional*. v. I e II. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *A Questão da Universidade*. Rio de Janeiro: UNE; Editora Universitária, 1962.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Data de registro: 13/10/2021

Data de aceite: 15/03/2022



Das Crises às possibilidades da Educação Superior no Brasil: uma leitura a partir de Hannah Arendt

Leandro José de Souza Martins *

Jefferson Rodrigues-Silva **

Resumo: O texto procura entender os pressupostos da educação superior no Brasil e faz considerações sobre seus limites e potencialidades à luz de Hannah Arendt. Segundo Hannah Arendt, a crise da educação remete-se a uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais. E para o enfrentamento dessa crise, Hannah Arendt sugere reconsiderar a crise da modernidade para se repensar criticamente o papel da educação no mundo contemporâneo. De fato, sua reflexão assevera que a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, e, por isso, tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual nascem novos seres humanos. Hannah Arendt questiona e faz pensar como que a crise da e na educação impede todo desenvolvimento de tarefas e dinâmicas que ajudem, especialmente aos estudantes (em qualquer área de conhecimento), a possuírem e produzirem um conhecimento que leve a um enfrentamento de situações críticas do cotidiano.

Palavras-Chave: Hannah Arendt; Educação Superior; Crise na Educação; Cidadania; Direito Educacional

* Doutorando em Direito na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre em Estética e Filosofia da Arte pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: leandro.martins@ifmg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8239895889023815>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8334-2107>.

** Doutorando em Educação na Universitat de Girona (UdG). Mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Professor no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: jefferson.silva@ifmg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0246316357702468>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8334-2107>.

From Crises to Possibilities of Higher Education in Brazil: a Reading Based on Hannah Arendt

Abstract: The text aims to understand assumptions of higher education in Brazil and makes considerations about limits and potentialities concerning those assumptions in the light of Hannah Arendt. According to Hannah Arendt, the crisis in education refers to a crisis of stability of all political and social institutions. And to envisage this crisis, Hannah Arendt suggests reconsidering the crisis of modernity to critically rethink the role of education in the contemporary world. In fact, her reflection asserts that education is among the most fundamental and necessary activities of human society, and, therefore, it must be continually rethought considering transformations in the world in which new human beings are born. Hannah Arendt questions and makes us think about how the crisis of and in education prevents any development of tasks and dynamics that help, especially for students (in any area of knowledge), to possess and produce knowledge that leads to facing critical situations in the everyday.

Keywords: Hannah Arendt; Higher Education; Crisis on Education; Citizenship; Educational Law

Des crises aux possibilités de l'enseignement supérieur au Brésil : une lecture chez Hannah Arendt

Résumé: Le texte a le but de comprendre les présupposés de l'enseignement supérieur au Brésil et fait des considérations sur ses limites et ses potentialités à la lumière d'Hannah Arendt. Selon Hannah Arendt, la crise de l'éducation renvoie à une crise de stabilité de toutes les institutions politiques et sociales. Et pour faire face à cette crise, Hannah Arendt propose de reconsidérer la crise de la modernité afin de repenser de manière critique le rôle de l'éducation dans le monde contemporain. En effet, sa réflexion affirme que l'éducation fait partie des activités les plus élémentaires et les plus nécessaires de la société humaine et qu'elle doit, donc, être continuellement repensée à la lumière des transformations du monde dans lesquelles de nouveaux êtres humains voient le jour. Hannah Arendt interroge et fait réfléchir sur la façon dont la crise de et dans l'éducation empêche tout développement de tâches et de dynamiques qui aident, en particulier pour les étudiants (dans n'importe quel domaine de la connaissance), à posséder et produire

des connaissances qui conduisent à faire face à des situations critiques dans le quotidien.

Mots-Clés: Hannah Arendt ; Enseignement Supérieur; Crise de l'éducation ; Citoyenneté; Droit Educatif.

Introdução

Na educação superior formalizada legalmente para o Brasil, é relevante a presença de elementos que proporcionem um maior incremento para a cidadania e para a efetiva participação dos sujeitos do processo educativo na realidade social. De fato, conforme prescrevem o texto constitucional (art. 205, *caput*) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 43, VI), dentre tantas outras finalidades da educação superior, destacam-se o preparo para o exercício da cidadania e estímulo para conhecer os problemas do mundo presente (BRASIL, 1988, 1996).

Com tal idealização, o conjunto de leis educacionais brasileiras faz entender que, tanto o processo educativo quanto as relações de ensino-aprendizagem, não podem apenas se pautar no repasse de informações técnicas ou pragmáticas. Não obstante sua importância e até primazia em certas áreas do conhecimento, o conteúdo mais procedimental e tecnicista necessita de complementação em torno de discussões e dinâmicas que levem os estudantes e toda comunidade acadêmica à reflexão de temas e de fatos humanísticos, artísticos e sociais; tudo isso, de forma integrada e interdisciplinar. Não seria compatível com a lei uma educação que dissocie o conteúdo ensinado do mundo vivido e partilhado, condição *a priori* e necessária para qualquer tipo de relação, inclusive, educacional.

Ocorre, entretanto, uma realidade diferente, sobretudo em Cursos de Graduação nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Matemáticas, ditas STEM – (acrônimo do inglês para *Science, Technology, Engineering and Mathematics*), embora novas diretrizes nacionais vislumbrem uma

formação holística e humanística nas engenharias¹. Ainda em currículos de muitos cursos dessa Área do Conhecimento², há reduzido espaço para disciplinas e discussões de cunho mais político, sociológico ou filosófico. A insuficiência de debates ou de oferta de disciplinas de cunho mais social têm promovido um certo alheamento ou até mesmo certa despreocupação e desengajamento (CECH, 2014), por parte de muitos estudantes e profissionais das Áreas STEM, em problemas sociais e políticos, como se pouco tivessem relação com o exercício da sua profissão ou formação intelectual.

Estudiosos brasileiros reportam nas engenharias a debilidade de uma disciplina muito frequente nos currículos desses cursos, chamada Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS), que falha em alcançar o seu propósito de uma formação de cunho mais humanístico nas engenharias; (BORDIN; BAZZO, 2017; FERNANDES; NORONHA; FRAGA, 2018). enquanto a disciplina recupera discussões humanísticas, ela se isola (ou é isolada?) do restante do curso, como se essas questões não formassem de fato corpo das preocupações da engenharia. Mais recentemente, enquanto preocupações como o desenvolvimento sustentável e gradual engaja os engenheiros desde sua formação (LOUREIRO; DO VALLE PEREIRA; PACHECO JÚNIOR, 2014), outras continuam marginalizadas, como a desigualdade de gênero na profissão (FERNANDES; NORONHA; FRAGA, 2018).

Há trabalhos de vanguarda que visam dar aos cursos de engenharia uma perspectiva mais integral, cotejando questões sociais, ambientais e

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. “Art. 3º O perfil do egresso do curso de graduação em Engenharia deve compreender, entre outras, as seguintes características: I - ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica.” (BRASIL, 2019c, p. 1).

² Por sua vez, também em Cursos de Áreas de Humanas e Sociais não se consegue emplacar um diálogo autêntico e sério com as descobertas da ciência, especialmente no campo das neurociências, ou das políticas de progresso e desenvolvimento da sociedade do ponto de vista mais tecnológico ou empreendedor. Haja vista a possibilidade de buscas na internet de endereços eletrônicos como “profissões para quem odeia matemática”; “cursos que não exigem contas”, dentre outras expressões afins (exemplificando: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/10-profissoes-para-quem-odeia-matematica>; <https://blog.unyleya.edu.br/guia-de-carreiras/cursos-sem-matematica/>).

jurídicas na formação dos futuros engenheiros. Nesse sentido, observa-se uma série de orientações e desafios³ advindos de pesquisas realizadas em programas de engenharia com o fito de elucidar uma melhoria interdisciplinar. Destaca-se a pesquisa realizada em 2003, por Cech (2014), em quatro grandes programas de engenharia dos Estados Unidos (MIT, UMass Amherst, Olin e Smith)⁴. Nela, apontou-se como que a insuficiência de tratamento das questões ético-sociais levou não só a um importante desconhecimento, mas a um profundo desinteresse e desengajamento relativo a tais assuntos junto aos estudantes.

O pano de fundo desta pesquisa partiu de um problema prático: se o ensino de engenharia nos Estados Unidos seria bem-sucedido ao nutrir o senso de responsabilidade profissional dos estudantes para com o bem-estar social⁵. Observando os estudantes desde o início do curso até os últimos períodos, Cech detectou um declínio na avaliação da importância das responsabilidades ético-profissionais para a prática trabalhista da engenharia, ou nos usos de tecnologia, máquinas, produtos e serviços.

Conforme expressa Cech (2014), especificamente sobre os estudantes de engenharias, pode se tornar algo bem grave o desinteresse dos alunos pelas questões de bem-estar público desde o processo de sua formação. Afinal,

a maneira como os alunos de engenharia entendem suas responsabilidades para com o público provavelmente informa suas futuras abordagens epistemológicas e a produção cotidiana da tecnociência - quais peças de um quebra-cabeças eles consideram importantes, qual solução eles consideram desejável e os métodos com os quais projetam e testam suas

³ Vale a pena conhecer os grandes desafios aos quais os Cursos de Engenharia se dispuseram, disponíveis em <http://www.engineeringchallenges.org/>.

⁴ Cech realizou sua pesquisa com 326 alunos calouros que ingressaram em programas de engenharia em 2003, concentrando seu trabalho em quatro ênfases culturais relevantes para o engajamento: questões éticas e sociais, implicações políticas do trabalho de engenharia, educação geral em humanidades, ciências sociais e habilidades de redação.

⁵ “[...] is US engineering education actually succeeding at nurturing students' sense of professional responsibility to the welfare of the public?” (CECH, 2014, p. 44, tradução nossa).

inovações [...] o desengajamento de engenheiros e outros profissionais poderosos de considerações de bem-estar público pode perpetuar estruturas e práticas desiguais para grupos desfavorecidos dentro desse público. (CECH, 2014, p. 44)⁶

As consequências ante tal contexto podem levar a uma “neutralidade” e indiferença ante problemas da sociedade, além de um certo conformismo que parece ter destruído a própria capacidade das pessoas de se solidarizarem umas com as outras. Esse dado é por demais preocupante quando aferido dentro de um processo educacional, embora não seja a única instância responsável pela formação cidadã. Preocupa-se justamente porque vêm, desde o processo educativo, muitas das razões que levarão a todo o contexto de desinteresse e apatia vistos ultimamente, permitindo a ascensão ou retomada ao poder de grupos extremistas e o agravamento da crise social (exclusão, marginalização, desigualdades).

Assim, não se deveria dissociar o conteúdo ensinado do mundo vivido e partilhado, condição *a priori* e necessária para qualquer tipo de relação, inclusive, educacional. Com efeito, como um dos pontos mais importantes a ser discutido em qualquer processo verdadeiramente educador, encontra-se o que se liga à discussão ética, política, econômica: em suma, discussões que remontam à complexidade do humano nas suas mais diversas relações (MORIN, 1999). Um processo educacional que não se percebe nessa ambientação, não só enfrenta como dissemina um amplo e diversificado processo de crise.

Embora não tenham diretamente tratado de tais peculiaridades, mas de modo geral sobre uma crise na educação, os textos e apontamentos realizados por Hannah Arendt incidem em luzes importantes que abrem espaço para reflexão. Com efeito, em um texto dedicado à educação, escrito

⁶ “[...] the way engineering students understand their responsibilities to the public likely informs their future epistemological approaches to and day-to-day production of technoscience—what puzzles they consider important, which solutions they consider desirable, and the methods with which they design and test their innovations [...] the disengagement of engineers and other powerful professionals from public welfare considerations may perpetuate unequal structures and practices for disadvantaged groups within that public” (Tradução nossa).

em 1957, denominado “A Crise na Educação”⁷, Hannah Arendt oferece ponderadas questões que servem como mecanismo de provocação ao necessário e contínuo questionar acerca da educação, seja em sua natureza, seja em sua política de efetivação.

Em linhas gerais, Arendt escreve sobre a crise na educação ligando-a a uma crise maior e precedente, a saber, a uma crise de estabilidade das instituições políticas e sociais. Apresentando didaticamente uma das principais teses sobre a principal reflexão de Hannah Arendt referente à educação, Cesar e Duarte (2010) sintetizam que

O diagnóstico arendtiano a respeito da crise contemporânea nos modos de ensinar e aprender insere-se no contexto teórico de sua discussão da condição humana e da crise política da modernidade, temas centrais de sua reflexão filosófico-política. Vejamos em linhas gerais como se estabelecem tais conexões. (CESAR; DUARTE, 2010, p. 825)

Especificamente, Hannah Arendt reflete que a crise política da modernidade é a causa de uma série de outras crises, inclusive, da educação. Ademais, a autora tem como ponto de partida de suas reflexões um contexto definido, pois parte de uma análise da educação proposta nos Estados Unidos, embora ela reconheça que a crise na educação se tornou um “problema político de primeira grandeza”, por um enviesamento da modernidade tecnicista e subjetivista, que esvaziou os valores fundamentais do processo educacional.

No texto que ora se apresenta, procurar-se-á ver como que os conceitos e análises arendtianos podem ser uma oportunidade para refletir sobre os processos da educação, especialmente na Educação Superior. A ideia é fazer uma leitura avançada dos textos de Hannah Arendt, de modo

⁷ Originalmente escrito em inglês e publicado na *Partisan Review*, edição 25, número 4, problematizando teorias e críticas relativas à educação nos Estados Unidos. O texto *The crisis in Education*, após traduções, foi reimpresso na coletânea de textos voltados para a ação política *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, durante o ano de 1961. Esta obra foi traduzida no Brasil por Mauro W. Barbosa (Entre o Passado e Futuro, ed. Perspectiva), em edição introduzida por um excelente ensaio explicativo de Celso Lafer.

que, de suas considerações sobre a educação que versam especificamente à educação infantil, sejam extraídas chaves de leitura que subsidiem nas ponderações e reflexões do ensino superior.

Apresentando à luz deste contexto as considerações de Hannah Arendt, o texto procura fazer um diálogo reflexivo, questionador, a fim de estabelecer propostas de caminhos para a superação de tal “crise”, especialmente levando em conta os conceitos de uma educação que relaciona bem a tensão passado-presente; autoridade e responsabilidade pelo mundo. Em suma, a leitura de Hannah Arendt intensifica um debate difícil, mas necessário: analisar e questionar currículos que se fundamentam ainda em uma lógica mercantilista e técnica, conforme as orientações de uma prática neoliberal.

O artigo realiza uma abordagem de caráter bibliográfico. O método utilizado para a realização do trabalho foi descritivo-analítico, com fins de fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema. A fonte primeira da pesquisa é a bibliográfica, instruída pela análise de textos da pensadora alemã Hannah Arendt, compilados na obra “Entre o Passado e o Futuro”, especialmente o texto “A Crise na Educação”.

I. Uma rápida visão sobre a conjuntura atual

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta, no Capítulo IV, especificamente nos art. 43 a 57, um conjunto de diretrizes e normativas para o ordenamento da Educação Superior no país. Conforme se depreende da estrutura da Lei, a Educação Superior refere-se ao último ciclo/dimensão que compõe o sistema educacional escolar formal. A partir de finalidades definidas (art. 43), a LDB disserta sobre a metodologia da Educação Superior mediante cursos e programas desenvolvidos indissociavelmente entre o ensino, a pesquisa e a extensão (art. 44), destaca o variado grau de abrangência das instituições ofertantes (art. 45) e apresenta

uma série de mecanismos referentes à validade e aos procedimentos para execução do ensino superior no país (BRASIL, 1996)⁸.

O legislador, na LDB, procurou fomentar e relevar que, no tocante à educação, seus princípios e finalidade possuem um caráter transcendente e universal. Por tais finalidades, a educação superior é não só de natureza pública, direito de todos e dever do Estado e da família, mas é, sobretudo, uma ação de promoção humana: seus fins reconhecem e acentuam a importância intelectual e sociocultural, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e do contexto social em que vive, pela efetivação de práticas da cidadania e pelo trabalho.

Três grandes finalidades especificadas desde o Art. 43 (inc. I, III e V) da LDB apontam diretamente para o fomento da cidadania e do trabalho, ao afirmar que cabe à Educação Superior: estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, mediante o ensino, publicações ou outras formas de comunicação e, por fim, possibilitar a correspondente concretização da cultura e do saber pela integração de conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 1996).

Ainda no que se refere às finalidades da Educação Superior, cabe destacar o que reza o inciso VI do artigo 43 da LDB. Literalmente, é uma das finalidades da Educação Superior “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996, p. 19). Assim, desde a leitura da LDB, resta claro que a Educação Superior não pode ser um refinamento de metodologias de ensino ou uma mera especialização no âmbito da vida intelectual e/ou profissional. Não é sem razão que o legislador escolheu,

⁸ Dentre as finalidades, a LDB reservou à Educação Superior um rol não exaustivo, mas exemplificativo, aos moldes de uma apresentação principiológica. Tal elemento faz com que as alíneas sobre a finalidade da educação superior dialoguem com diversos outros princípios do ordenamento jurídico, especialmente aqueles resguardados sob a tutela da Constituição Federal, dentre os quais se destaca o art. 205 do Texto Constitucional (BRASIL, 1996).

quando se trata da Educação Superior, justamente o termo “educação” e, não, “ensino”.

Entretanto, como já discorrido, ocorre cada vez mais um distanciamento dessa formação integral na oferta de currículos dos cursos de graduação, sobretudo nas áreas de engenharia e de exatas. A conjuntura real, não raras as vezes, afasta-se das finalidades apresentadas no texto legal, de modo que o processo educativo e as relações de ensino-aprendizagem apenas se pautem no repasse de informações técnicas ou pragmáticas, a despeito de uma preparação integral e cidadã.

A fato de não se exigir dos cursos de graduação uma dinâmica em torno de uma formação para além dos conteúdos específicos vem trazendo uma dupla preocupação. A primeira refere-se à percepção de que há uma perda de interesse ou até mesmo um retrocesso no modo de pensar que os estudantes têm sobre política, arte e afins. Newberry (2004) afirma que a maioria dos estudantes de engenharia avalia componentes relativos às humanidades (especificamente ética) como os menos interessantes e como perda de tempo (que deveria ser mais bem usado em conteúdo específico da engenharia)⁹. Conforme expressa em seu texto:

Ano após ano, apesar das animadas sessões de aula, a esmagadora maioria dos alunos avalia o componente de ética do curso como o menos interessante, o menos útil e o mais trivial. Eles escrevem que a ética é irrelevante, ou que é apenas bom senso, ou que o estudo dela desperdiçou tempo e esforço que poderia ter sido mais bem aproveitado para aprender e fazer mais conteúdo de engenharia, ou *que o motivo pelo qual entraram na engenharia foi para evitar a preocupação com tais coisas.* (NEWBERRY, 2004, p. 346)

⁹ “Year after year, lively class sessions notwithstanding, the students overwhelming rate the ethics component of the course as the least interesting, the least useful, and the most trivial. They write that ethics is irrelevant, or that it’s just common sense, or that the study of it wasted time and effort that could have been better used learning and doing more engineering, or that the whole reason they went into engineering was to avoid worrying about such things.” (Tradução e grifos nossos).

A segunda é uma posição quase que oposta, pois compreende que em todo processo educacional há de se levar em conta uma perspectiva sócio-política transformadora. Nessas circunstâncias, postula-se tão somente uma politização dos espaços escolares e processos educacionais. Ora, com tal polarização, corre-se o grande risco de desprestigiar o conteúdo em vista de uma formação mais de engajamento e ativismo político.

Um grande desafio neste contexto é entender por que depois de tantos esforços empreendidos, de modo especial com a “Pedagogia Moderna”, a crise na educação parece aprofundar-se. Como sabido, a “Pedagogia Moderna” se caracteriza sobretudo pela proposição de novas dinâmicas e metodologias de ensino e aprendizagem, mediante discussões interdisciplinares e mais críticas. No limiar do século XX, novas abordagens sobre a educação se propuseram a isso, enfatizadas especialmente na conciliação de pesquisas e avanços da Psicologia com as práticas pedagógicas e educacionais. O conjunto desses fatores formou a denominada “Pedagogia Moderna”.

De fato, a “Pedagogia Moderna” é uma abordagem que considera avanços de outras ciências, como a Psicologia e a Sociologia, implicando-os diretamente nos processos educativos. Conforme ensina Libâneo (*in*: LIBÂNEO; SANTOS, 2005, p. 20), as teorias modernas da educação conjugam, dentre seus temas, “a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da formação; as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa”.

Acreditava-se, assim, que o uso de novos mecanismos participativos e construídos contextualmente, superadas as práticas tradicionais de ensino e da relação professor-aluno, viria a colaborar para um redimensionamento da educação e, por conseguinte, apresentar-se-ia como um meio de superação da crise educacional. Entretanto, como já observado, isso não foi uma dinâmica bem-sucedida. Especificamente, na atualidade, pode-se apontar ao menos três fenômenos que se relacionam intrínseca e factualmente e que demonstram esse aparente fracasso:

a queda em índices de aprendizado, mensurados por diversos meios avaliativos; não obstante as diversas críticas que se fazem aos processos,

eles não podem ser simplesmente negados ou rejeitados como um critério válido de aferição na qualidade educacional do Brasil nos últimos anos¹⁰;

a desqualificação em números (quantitativos, monetários) e no prestígio do professor e, por conseguinte, do sentido do múnus de ensinar. Ainda que no Brasil o número de profissionais da educação seja razoável¹¹, a carreira docente sofre profundos ataques, não se desenvolve com o devido cuidado e esbarra em circunstâncias que dificultam a vida profissional e a saúde do docente (RODRIGUES-SILVA, 2020). Haja vista: a insuficiência de qualificação, a pesada jornada de trabalho, que toma parte razoável do tempo pessoal disponível para estudos, além do próprio desprestígio pela profissão vinda até mesmo de órgãos que deveriam ser dela incentivadores; e, por fim,

o descompasso entre o aumento na acessibilidade de informações – possível pelo incremento de tecnologias e pela popularização da rede mundial de computadores – e o baixo nível cultural e de percepção mais

¹⁰ O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), na Versão Preliminar do “Relatório: Brasil no PISA 2018”, apresentou dados alarmantes quanto à qualidade do letramento em Leitura, em Matemática e em Ciências, aferidos entre os 10.691 estudantes que participaram da avaliação. Levando em conta que os instrumentos do PISA fornecem três principais tipos de resultados: (perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes; indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais; indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo), o Brasil alcançou: no letramento em leitura, o 57º lugar dentre as 78 economias avaliadas; Em ciências, o 66º lugar no ranking da disciplina. Por fim, no letramento em matemática, o Brasil está em 70º lugar no ranking. (BRASIL, 2019a).

¹¹ Também é realizada, anualmente pelo, uma coleta de informações (Censo, disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>), realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação. No Censo, participam tanto escolas públicas quanto privadas. Dentre várias informações, a pesquisa ressaltou que, em 2018-2019, o número de professores e de pessoas que tem “alguma função docente” ultrapassa a cifra de dois milhões. Ressaltou, também, um preocupante índice de professores de Ensino Fundamental e Médio com formação inadequada, justificando-se pelo fato de haver número insuficiente de formados em determinadas graduações, bem como pela carga intensa de alunos e de atividades; turnos de trabalho diferentes em locais diferentes, etc.). No caso da Educação Superior, o Censo de 2018 apresentou um quadro mais otimista: o número de docentes (redes pública e privada) é de aproximadamente 384.480 professores (54,8%, IES privada e 45,2%, IES pública), com aumento na qualificação e no número de docentes em tempo integral (aumentou 76,2% nos últimos dez anos). (BRASIL, 2019b, p. 33-39).

aguda e profunda da realidade pelos recém-formados, especialmente os egressos das graduações. A sociedade da informação não caminha adequadamente com a formação da sociedade. A fluidez ou liquidez da modernidade, aos moldes de Zygmunt Bauman, reflete no modo como muitas pessoas se relacionam nas mais diversas circunstâncias. O espaço para o debate e para a tolerância se vê cada vez, de modo antagônico, mais reduzido ou suprimido nas redes sociais. Há como que um surgimento de “guetos digitais”; alheamento ou alienação nas questões políticas, em suma. Uma polarização que impede o aprofundamento científico, acadêmico, cujo lugar foi cedido pelos gurus e pelos debates superficiais e sem referências.

Não recuperar o estatuto da educação em sua essência pode remeter a um processo de uma séria crise, de polarizações que só fazem enfraquecer o processo educacional. Por isso que muitas teorias desenvolvidas nos últimos anos vêm destacando metodologias de ensino de ciências exatas e humanas em abordagens para além dos conteúdos específicos¹². Pode-se afirmar, sem exageros, que sem tais processos efetivados em muitas instituições de ensino, a Educação Superior vem sofrendo um processo de crise e de esgarçamento.

Evidentemente que tais espectros de crise não serão fácil e rapidamente resolvidos. Entretanto, não é de balde um esforço que se dispõe a fazer um trabalho de uma genealogia em relação à crise educacional; em outros termos, dar espaço nas discussões e análises sobre a crise, para se questionar o próprio conceito de educação e o que se entende por crise da educação. Um primeiro instrumental em prol de tal escopo pode ser encontrado nas críticas e reflexões de Hannah Arendt, em “A Crise na Educação”.

¹² Citando Zômpero e Laburú (2011), nos anos finais do século XIX, os objetivos do ensino de ciências se modificaram, buscando contemplar, principalmente, os aspectos políticos, históricos e filosóficos da sociedade de seu tempo.

II. As leituras de Hannah Arendt ante a crise da educação

Hannah Arendt aborda a crise da educação muito “mais como um cidadão interessado do que como uma especialista” (TOPOLSKI; LEUVEN, 2008, p. 266)¹³. Talvez seja essa uma das razões pelas quais a autora não apresenta nenhuma grande solução ou efetiva saída para a crise. Ademais, não é seu escopo um texto sobre a educação nos moldes de uma pedagogia ou de uma filosofia da educação.

No prefácio intitulado “A Quebra entre o passado e o futuro”, que introduz a coletânea de obras nas quais se encontra o seu artigo sobre a educação, Hannah Arendt explica que pretende pensar nos “problemas imediatos e correntes com que nos defrontamos no dia a dia”. Porém, não faz tal exercício “com o fito de encontrar soluções categóricas, mas na esperança de esclarecer as questões” (ARENDDT, 2016, p. 42). De todo modo, possíveis caminhos são retirados do texto de Hannah Arendt para a superação da crise educacional.

Hannah Arendt tem como ponto de partida de suas reflexões um contexto definido, realizando uma análise (crítica) sobre a educação proposta na América. Justamente na América efetivou-se “um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por ele, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDDT, 2016, p. 224-225).

Em relação ao contexto de crise da educação americana ser o alvo das considerações de Hannah Arendt, expressa Sousa (2010) que,

¹³ “Arendt develops her understanding of education by specifically reflecting upon the concrete problems facing the American public in the 1950s. In addition, her approach challenges several mainstream presuppositions, thereby ruffling the feathers of many educational theorists, an experience she underwent more than once in her life. Yet, unlike most of her work, Arendt’s analysis of education is not, at least at first sight, politically motivated. For Arendt, who speaks as an interested citizen rather than as an expert, the activity of educating children properly belongs to the private domain or, more precisely, it is a process that mirrors the transition children must travel between private and public” (TOPOLSKI; LEUVEN, 2008, p. 266, tradução nossa).

mais do que em qualquer outro lugar, a nova geração é na América portadora da promessa de um Novo Mundo [...] Fundada no mesmo século XVIII em que as ideias de Rousseau conduziam ao desenvolvimento conceptual e político de um *pathos* do novo, manifesto já nas utopias políticas desde a República de Platão, a América parece ter sido a principal depositária do legado rousseauiano e de uma visão otimista da educação. Para isto contribuiu também o mito da fundação dos Estados Unidos da América como país sem passado. (SOUSA, 2010, p. 171-172)

Para Hannah Arendt, o Mundo Moderno constitui o período que provém a partir das Duas Grandes Guerras. Todo o cabedal de acontecimentos provenientes destes momentos é importante para reconhecer o que é o mundo atual. Com efeito, Arendt relê os grandes acontecimentos do século, especialmente os regimes totalitários e seus deletérios efeitos, como implicação da crença quase que absoluta nos corolários da razão e da cientificidade, bem como no esvaziamento das considerações mais fundamentais da vida humana, confundida apenas como fazer ou produzir.

Estes pressupostos do mundo moderno reformularam muitas das estruturas da história e da existência, dentre elas, aquelas que se relacionam à educação. Por isso, a princípio, para Hannah Arendt, a crise da educação não pode ser pensada, tampouco enfrentada, como um problema local ou regional. A crise educacional é um dos grandes acontecimentos que marcaram o século XX sob a ótica da autora.

Para Hannah Arendt (2007), ante tal contexto, faz-se necessária a

reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes. É óbvio que isto requer reflexão; e a irreflexão – a imprudência temerária ou a irremediável confusão ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece ser uma das principais características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples; trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo. (ARENDR, 2007, p. 13)

Tal pergunta se tornou o centro da reflexão de Hannah Arendt sobre o mundo moderno, E, considerando nele a educação, Arendt formula a questão da crise como um processo que veio garantir a ideia de progresso. Essa ideia, na educação, fez com que o novo fosse considerado melhor ou mais avançado do que o antigo; e a valorização, nem sempre tão substancial, do indivíduo e da subjetividade, alçados como “lugar” da certeza e da verdade.

Se fosse presumido algo diferente disso, “a crise em nosso sistema escolar não se teria tornado um problema político” (ARENDDT, 2016, p. 222). Portanto, como problema político, a crise na educação ocorre a nível global e, pela marca recebida a partir dos acontecimentos do século XX, é uma crise compartilhada entre vários países do mundo. A fundamentação de tal crise, em circunstância global, é, assim, muito mais complexa que um problema específico ou pontual. Com efeito, a pensadora alerta que

Há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler [...] Há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época. (ARENDDT, 2016, p. 222)

Mas não só. Escolhendo uma via difícil e não sem polêmicas, Hannah Arendt também aponta que a crise está relacionada justamente à introdução de abordagens educacionais de caráter psicopedagógico e pragmatistas. O foco do escrito de Arendt alcança, principalmente, as práticas fundamentadas no pensamento de John Dewey¹⁴ (principal

¹⁴ É preciso considerar alguns detalhes. Primeiro, é necessário salientar a metodologia *sui generis* que muitas vezes adota Hannah Arendt, com suas interpretações e releituras de fatos históricos, bem como na interpretação de conceitos e autores. De igual modo, cabe ressaltar também que, sobre a Pedagogia de John Dewey, Hannah Arendt observou mais os efeitos que as próprias considerações do pensador pragmatista. Em outros termos, Hannah Arendt acerta ao ter em mira que o Pragmatismo de Dewey pouco contribuiu para melhora nos processos de

pensador do pragmatismo no século XX), e nas descobertas dos estudos de psicologia do desenvolvimento infantil. Estes estudos cogitam a existência de um mundo próprio da criança, cujo regimento e ordem são estabelecidos por ela e que, por conseguinte, geram certa autonomia em sala de aula.

Com a conjugação de metodologias a partir da vinculação educação-psicologia,

o campo educacional viu surgir métodos pedagógicos e psicológicos centrados na criança e no adolescente, os quais, ao serem entendidos como substratos psíquicos naturais, não históricos, viram-se alienados do mundo em que habitam e que precisam conhecer para poderem futuramente preservá-lo e transformá-lo. (CESAR; DUARTE, 2010, p. 830)

Conforme Hannah Arendt, tanto o pragmatismo quanto o psicologismo educacional não são apenas uma causa da crise educacional, como também são fatores do agravamento da crise. A promoção da relação entre educação e psicologia, da qual novos projetos emanaram em nome de uma “educação progressista”, permaneceu focada apenas na constante criação de práticas pedagógicas dinâmicas, centradas na psicologia do comportamento e com metas pragmáticas, esquecendo-se de outros fins do processo educacional.

Com efeito, a implicação de todos esses elementos desembocou em uma “inversão de valores”: o ensino centrou-se nas metodologias, emancipando-se do conteúdo; e o professor, perdendo sua autoridade, passou a ser alguém que ensina qualquer coisa. Substituiu-se a relação ensino-aprendizagem por arremedos de brincadeira e ludicidade, promovendo tanto a derrubada súbita de “todas as tradições e métodos

aprendizagem. Entretanto, não se pode olvidar que o próprio John Dewey escreveu que a escola deve estimular o espírito comunitário, valorizando a contribuição de cada um para o bem-estar de todos. Conforme Cayouette-Guilloteau (2016, p. 203): “John Dewey nous dit c’est que l’éducation ne doit pas passer sous silence cette dimension essentielle de la condition humaine qu’est le travail. D’ailleurs, il continue en disant qu’une éducation qui poursuit réellement l’objectif de l’ ‘efficacité sociale’ ne doit absolument pas se réduire à former les individus à des tâches professionnelles restreintes en fonction des objectifs du marché”.

estabelecidos de ensino e aprendizagem” quanto “todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDT, 2016, p. 227).

A “nova pedagogia”, segundo Arendt, bruscamente rompe com o espaço do senso comum e não permite o reconhecimento de estruturas do passado que são por demais importantes. Em outros termos, “priva a humanidade das profundezas da existência humana”, uma vez que o “senso comum está sendo deixado de lado na educação técnica” (FRY, 2010, p. 107). De fato, a crise na educação muito tem a ver com a falta de tensão/relação entre novidade e tradição, passado e presente, fixando-se apenas naquilo que algumas novas teorias entendem como necessários, a saber: o esquecimento de uma parcela do mundo comum a todos nós.

Seria preciso admitir, conforme escreve Almeida (2018), que

[...] a permanência do passado hoje está ameaçada. Não somente deixamos de ter uma tradição, que nos garante uma clareza sobre nosso passado e sua grandeza, mas o próprio passado está ameaçado de esquecimento [...] A atividade educativa é um lugar privilegiado para proteger o mundo contra o esquecimento, para dar nome aos acontecimentos e saberes do passado, para narrar as histórias que compõem o grande livro da história e apresentar os mortos aos vivos. Por isso, no momento atual, a educação talvez seja essencialmente uma resistência contra a mortalidade do mundo, a luta contra o esquecimento de nossos antepassados e suas experiências. Precisamos manter os mortos vivos, especialmente para os jovens. (ALMEIDA, 2018, p. 276)

A crise da educação parte de uma errônea competência dada à educação: criar uma nova ordem do mundo, em aceno otimista em relação ao novo, desligando-se dos laços do “senso comum”. Por “senso comum” entende a autora todo o constructo de uma tradição de ensino-aprendizagem da “sã razão humana”. Sem o “senso comum”, a natalidade – essência da educação na perspectiva arendtiana – ficaria sem ambiente. Uma criança nasceria sem um mundo, sem aquela parcela da existência que, por ser

diferente em alguns elementos, e comuns em outros, torna todos verdadeira e singularmente humanos.

Não se pode esquecer da influência que Arendt tem da filosofia de Santo Agostinho, cujo pensamento fundamentou a sua tese de doutorado. Em termos outros, quanto ao conceito de natalidade, Hannah Arendt não só a colocará como a essência da educação, como a disporá como núcleo fundamental da liberdade. Pois Arendt reinterpreta a afirmação atribuída a Agostinho de que “o homem é livre porque ele é um começo” (ARENDR, 2007, p. 190). Para Hannah Arendt, a liberdade não está relacionada exclusivamente com a faculdade da vontade, mas ao princípio de algo que nunca existiu no mundo.

Nesse sentido, porque o homem é um começo, ele pode introduzir algo de novo no mundo, ou seja, mudar a realidade existente. Pela natalidade, a educação não pode ser entendida “como algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz novos seres humanos” (CESAR; DUARTE, 2010, p. 826); educação e liberdade se assentam sobre o fato da natalidade.

Diz Arendt (2016, p. 247) que a educação diz respeito à “nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento”. E, em outra síntese, a autora assevera que:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. (ARENDR, 2016, p. 234)

Explicando a problemática da natalidade enquanto essência da educação, César e Duarte (2010) expressam que:

Para os humanos, nascer não significa simplesmente aparecer no mundo, mas constitui um novo início no

mundo. A natalidade não se confunde, portanto, com o mero fato de nascer, mas constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade. É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis. Natalidade é a categoria central do pensamento político porque é a raiz ontológica da ação e, portanto, também da liberdade e da novidade, que são intrínsecos ao aparecimento dos homens no mundo. (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 825)

Com isso, a crise da educação é, em verdade, um esquecimento do fundamento, do objeto do processo educacional: o papel de introduzir a criança em um “mundo velho”, do qual ela retirará os fundamentos (teóricos, históricos, culturais) para a futura atividade política, que poderá, a seu tempo, prescindir desse mesmo mundo velho, uma vez que a atividade política é plena expressão de liberdade e pela qual o mundo novo surge pela ação¹⁵. De modo que, observando o fenômeno da crise educacional estadunidense, não obstante ser, neste país, um dos que mais acolheram os rumos da “nova pedagogia”, Hannah Arendt conclui que a crise resulta, exatamente, “do reconhecimento de caráter destrutivo desses pressupostos básicos e de uma desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional, ou seja, de transformá-lo inteiramente” (ARENDR, 2016, p. 233)¹⁶.

¹⁵ Em *A Condição Humana*, Arendt distingue três conceitos: ação, obra e trabalho. Ação seria uma “atividade exercida entre homens, independentemente da produção de coisas ou da manutenção da vida, devido ao fato de que os homens e o homem vivem na terra e habitam o mundo” (ARENDR, 2007, p. 15). É na ação que se depreende o conceito mais pleno da condição humana. De acordo com Oliveira, reside na condição humana “[...] o que seria mais essencial à sua humanidade, bastando, portanto, chama-lo simplesmente de homem – um ser que na ação nada mais exprime senão ele mesmo [...] se o *animal laborans* é regido pela ‘necessidade’, e se o *homo faber* age de acordo com critérios de ‘utilidade’ e ‘instrumentalidade’, o homem arendtiano está destinado a um destino (sic) mais nobre: às ociosas ações e opiniões que constituem e esfera dos negócios humanos” (OLIVEIRA, 2012, p. 59). A ação consiste na vida livre da obra e do trabalho (pois o *homo faber*, segundo os antigos, tinha como principal interesse “o seu ofício e não o mundo público”), e continuamente voltada para o horizonte da política e da liberdade.

¹⁶ Cayouette-Guilloteau (2016) apresenta a interpretação de Philippe Perrenoud quanto ao propósito da aprendizagem baseada em competências, conforme fora proposta por Dewey.

Conforme Topolski e Leuven (2008) sintetizam, Hannah Arendt

frequentemente se refere à crise da educação como crise da condição humana de natalidade, uma vez que esta se centra na natureza única de cada nova vida. Ela reconhece que sem nascimento, sem a condição humana de natalidade, sem estas mesmas crianças que devem ser protegidas do mundo, não haveria nenhum mundo compartilhado no futuro. (TOPOLSKI; LEUVEN, 2008, p. 268)¹⁷

Apesar de a proposta de Hannah Arendt abarcar substantivamente a educação infantil, a riqueza de suas considerações pode, com certa propriedade, estender-se à Educação Superior. Quando se se debruça sobre as grandes finalidades da Educação Superior, conforme visto nos textos legislativos, uma série de implicações são correlacionadas ao que Hannah Arendt entende por educação. Portanto, vale a tentativa de estabelecer alguns pressupostos que ajudem no oferecimento de estratégias que visem alcançar, do melhor modo, as finalidades da educação superior.

III. Possíveis contribuições arendtianas à uma integral Educação Superior

Inicialmente, é fundamental o retorno a um processo educativo que leve em conta a autoridade e a tradição. Mas, desfazendo prévias objeções aos conceitos “autoridade” e “tradição”, o que aqui a autora pretende é, em

Nessa abordagem, os saberes das disciplinas são transformados em recursos mobilizados a resolver problemas, tomar decisões ou realizar projetos. Assim, o saber deixa de ser um fim em si, para ser meio para a realização de outros objetivos. Essa abordagem adotada já há cerca de 20 anos e ainda é um debate vivo e longe de um consenso. Há apontamentos, por exemplo, que essa pedagogia baseada na descoberta apresenta resultados de aprendizagem inferiores se comparado às abordagens mais tradicionais.

¹⁷ “[...] she often refers to the crisis in education as a crisis in the human condition of natality as it centres upon the unique nature of every new life. She recognizes that without birth, without the human condition of natality, without these same children who are to be protected from the world, there would be no shared world in the future” (Tradução nossa).

verdade, provocar uma forma de superar a ruptura causada pelo mundo moderno em relação aos elementos básicos de uma responsabilidade pelo mundo. Faz-se necessário repensar novas formas de lidar com essa realidade educacional, voltando-se à autoridade e à tradição. Assim, Arendt leva a pensar sobre o quanto que o reconhecimento da autoridade e tradição (a partir da interpretação que faz desses termos) é capital para apreender a educação como um processo formativo em vistas de desenvolver, nos sujeitos, a responsabilidade pelo mundo e a responsabilidade pela história; o respeito e o cuidado pelo passado de todos os habitantes deste mundo.

Aqui, cabe uma pequena digressão para abordar o conceito de tradição segundo Arendt. A tradição, nas concepções arendtianas, é entendida como o fundamento de toda instituição política: seria, dessa forma, a fundação do espaço público. Especificamente, a tradição leva seriamente a considerar o que de importante foi transmitido pelos antigos, o testemunho dado pelos autores, “dos quais deriva a sua autoridade e que ao mesmo tempo a transmite (*tradere*) como tradição de geração em geração” (ARENDDT, 2008, p. 96).

Segundo Hannah Arendt, a tradição ocupa um lugar crucial na educação. Ou, dito de outra forma: educação e tradição com-partilham algo fundamental. É a preocupação com a continuidade do mundo público; com um mundo que deve perdurar mesmo quando aqueles que o habitam se forem. O desafio de cada geração é contribuir para a permanência desse lugar, cujo início não vivenciaram e cuja continuação não verão. (ALMEIDA, 2015, p. 69)

A tradição não se refere a anacronismos ou a relações com um passado não vivido ou idealizado. E, tomando o texto mesmo de Hannah Arendt, tradição não se confunde com passado, sendo muito mais como um “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDDT, 2016, p. 130). Pela tradição, portanto, desde que firmemente ancorada, evita-se a perda da dimensão do passado. Nos termos da autora:

Sem uma tradição firmemente ancorada [...] toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nós nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (ARENDDT, 2016, p. 131)

Por responsabilidade, cita-se a compreensão desenvolvida por Andrade (2008, p. 36): “Responsabilidade não é culpa [...] advém do fato de que nascemos no mundo e para o mundo, e, postos diante dele, somos responsáveis por ele, mesmo não sendo por ele culpados”. E, dentre tantas responsabilidades, segundo Hannah Arendt, cabe à educação responsabilizar-se pelo processo de transição da infância para a vida adulta, da esfera privada do lar para a esfera pública do mundo, ou seja, é uma passagem necessária que implica no introduzir pessoas novas em um mundo sempre velho.

Para o exercício dessa responsabilidade, Hannah Arendt aponta a conjugação de autoridade e tradição na educação. Tais termos, tão difíceis de serem assumidos no contexto educacional atual, são, em verdade, trabalhados originalmente por Hannah Arendt e nada tem a ver com as concepções reducionistas da atualidade. De fato, autoridade não é violência, tampouco, imposição. Conforme expressa Jardim (2015):

A autoridade refere-se a assumir uma responsabilidade em introduzir novos seres no mundo, ou seja, é um processo de condução que, desta forma, difere-se da igualdade que é pressuposta para o convívio entre os homens adultos no exercício de sua liberdade na vida política. Assim, há de se diferenciar o significado de autoridade em educação e da autoridade em política, pois nesta segunda a autoridade se refere mais estritamente ao consenso entre os seres no exercício de sua liberdade. (JARDIM, 2015, p. 102)

Com efeito, as graves consequências são sentidas com a perda da autoridade e da tradição, da responsabilidade pelo mundo, remetendo a uma existência “em que qualidades como distinção e excelência cederam lugar à homogeneização e à recusa de qualquer hierarquia, aspectos que se refletem imediatamente nos projetos educacionais contemporâneos” (CESAR; DUARTE, 2010, p. 826). Tal constatação atualiza o que Hannah Arendt (2016) escrevera ao afirmar que

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDR, 2016, p. 245-246)

Superando todo tipo de reducionismo, as reflexões de Hannah Arendt despertam a uma profunda e séria análise das atividades curriculares e a uma redefinição do papel das universidades e também levam todos os sujeitos do processo educacional a assumirem o papel imprescindível de possibilitar, mediante desenvolvimento das qualidades e talentos pessoais, a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais. Com efeito, em *A Condição Humana*, Hannah Arendt explica tal singularidade, ao escrever que, na condição humana, ela é como um substrato que capacita o ser humano agir e comunicar-se no mundo e na história:

Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso e da ação para se fazerem entender [...] Só o homem é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa. No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo que vive,

tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares. (ARENDR, 2007, p. 188-189)

Por isso, especificamente em um contexto como a Educação Superior, o processo educacional não é suficiente se instrui sem ao mesmo tempo ensinar, sem considerar a tradição, o conjunto de saberes e competências desenvolvidas ao longo de tantos percursos da história. Portanto, é fundamental para um bom escopo de atividades no Ensino Superior a consideração técnica e específica das disciplinas que compõem o curso, ao mesmo tempo em que se considera a realidade presente com tantas dissonâncias e desenvolvida em tamanha pluralidade.

Todo o conteúdo do pensamento de Hannah Arendt procura direcionar-se para fazer pensar, para possibilitar um protótipo de ensino-aprendizagem que leva em conta a importância de fazer da educação a oportunidade para os estudantes pensarem seu tempo sem que eles sejam injustos ou cometam a desonestidade de pensar e agir sem conhecer os fundamentos de pensadores do passado. De fato, considerar o que foi refletido e pensado pela tradição de pensamento é um grande diferencial, é dar estrutura aos processos educativos atuais. Obviamente, isso não significa uma volta romantizada ou idealizada ao passado, sob o risco de um perigoso anacronismo.

Conforme expressa Peixoto (2016):

uma concepção de educação que aponta para uma filosofia prospectiva, que não prescinde do velho, pois também nós nascemos em uma realidade já envelhecida, e isso também é parte da condição humana da qual não é possível fugir, mas a busca deve ser de possibilitar a abertura para o novo, para a elaboração de coisas diversas em vários aspectos da existência. O novo não pode ser ditado pelo mercado, como se o aparecimento de cada produto tecnológico que chega a nós todos os dias, representasse alguma novidade. Isso é um equívoco, pois no dia seguinte o que era hoje novo já será obsoleto. Outro aspecto essencial é: tais produtos não foram criados por nós, a

novidade tecnológica, em geral, vem de fora, de outras mentes, de outros corpos, e não da nossa própria capacidade própria de inovar [...] educação é, nesse contexto, o espaço privilegiado no qual se apresenta um mundo já posto com as suas marcas já estabelecidas pelo tempo, pela história, pela cultura, mas que tem a chance, a cada nascimento, a cada geração, de abrir-se a novas possibilidades. Esse parece ser ainda um desafio atual. (PEIXOTO, 2016, p. 75)

Hannah Arendt seria paradoxalmente conservadora para permitir a emancipação. Ela aponta para a necessidade do desenvolvimento de uma “cultura geral”, por meio da qual o indivíduo conhece o mundo tal como ele é. É necessário e importante, embora não suficiente, voltar-se em certas ocasiões e temáticas para uma autoridade que dispõe de um conhecimento sobre o passado. Isso possibilitará um norte para pensar, contextual e atualmente, a responsabilidade pelo mundo por parte dos recém-chegados. A conciliação de tradição e mundo é elemento para a emancipação e uma atuação progressista quando do julgamento e do exercício da política na vida adulta, na relação entre adultos.

No início, lembramos o conservadorismo progressista que habita as ideias arendtianas. Paradoxalmente, é para permitir aos jovens inovar, revolucionar e sacudir o mundo comum que a educação deve ser conservadora e apresentar o mundo como era antes de entrarem nele¹⁸. (CAYOUILLE-GUILLOTEAU, 2016, p. 215)

É preciso salientar que, segundo Hannah Arendt, qualquer educação sem um profundo conteúdo de aprendizagem, ao mesmo tempo considerando a responsabilidade pelo mundo, é vazia e, por conseguinte, “degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional”

¹⁸“Dans un premier temps, nous avons rappelé le conservatisme progressiste qui habite les idées arendtiennes. Paradoxalement, c’est pour permettre aux jeunes d’innover, de révolutionner, de bousculer le monde commun que l’éducation doit être conservatrice et présenter le monde tel qu’il était avant leur entrée dans celui-ci.” (CAYOUILLE-GUILLOTEAU, 2016, p. 215, tradução nossa).

(ARENDR, 2016, p. 246). Faz-se necessário, para não cair na facilidade de ensinar sem educar (ARENDR, 2016), reconsiderar a condição humana e os processos educacionais que lhe são convenientes.

Considerações Finais

crítica estabelecida por Hannah Arendt apresenta como um grande escopo quer esclarecer e reavivar a responsabilidade pelo mundo e a responsabilidade pela história, pelo passado de todos os habitantes deste mundo. Arendt leva a pensar sobre o quanto que o reconhecimento da autoridade e da tradição (a partir da interpretação que faz desses termos) é fundamental para compreensão de um fim da educação, que é a responsabilidade pelo mundo.

Embora Hannah Arendt reconheça que, especialmente nas universidades e institutos técnicos, apenas se faça uma espécie de educação tecnocrática, é preciso pensar e repropor a educação por outra chave de interpretação. Com efeito, a preparação para a vida profissional precisa ser capaz de “introduzir o jovem no mundo do como um todo”, não apenas em um setor particular e limitado do mundo (ARENDR, 2016, p. 246).

Não há como dissociar o conteúdo ensinado do mundo vivido e partilhado, condição *a priori* e necessária para qualquer tipo de relação, inclusive, educacional. Com efeito, um dos pontos mais importantes a ser discutido em qualquer curso de graduação, como em qualquer processo que quer ser verdadeiramente educador, é aquele que se liga à discussão ética, política, econômica: em suma, discussões que remontam à complexidade do humano nas suas mais diversas relações.

O pensamento de Hannah Arendt, nascido num mundo que acabara de conhecer as atrocidades do nazismo, pode nos ajudar nesta dura e necessária tarefa de tomar posição diante dos problemas do nosso tempo. Hannah Arendt dá o que pensar e incita a uma reflexão/conduita que dá o devido espaço à política, que rejeita absolutamente toda forma de totalitarismo, para sublinhar a ação livre na qual a pluralidade, a tolerância

e a capacidade de sempre perguntar quanto ao que estamos fazendo são celebradas e reconhecidas.

Há, indubitavelmente, uma crise na educação que, a partir da perspectiva de Hannah Arendt, tem íntima ligação com uma ruptura com a tradição, e neste sentido, uma instabilidade resultante da hodierna sociedade de massas, e do ofuscamento do âmbito público que, como consequência, invade os muros das escolas e as esferas da vida privada dos recém-chegados. Neste contexto, a concepção de Hannah Arendt possibilita perceber as dicotomias de uma educação deslocada de sua função primordial, e mais ainda, a uma atitude de cautela frente às teorias e metodologias importadas, com propostas de curto prazo.

As análises feitas pela autora dão o que pensar e incitam a uma reflexão que visa, na aplicação de metodologias verdadeiramente efetivas e não apenas às que se preocupam com a metodologia em si, superar a imagem de uma educação superior compartimentada e deficiente por áreas, alheia a problemas interdisciplinares, complexos e fundamentais da existência. Por estarem focadas, tão-somente, em preocupações ora tecnicistas, ora humanista; na inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, reduzindo a etapa educacional em mera formação de mão-de-obra especializada.

Formar para a responsabilidade pelo mundo é objetivo de uma educação que insiste muito mais nos processos do compreender, do aprender, do que do mero fazer. A responsabilidade é um processo de condução que preparará uma pessoa a enfrentar, quando já adulta e mais autônoma, os desafios em torno da igualdade e da liberdade, pressupostos para o exercício da vida política. Por isso, todo processo educacional, dentre tantos outros elementos aqui já citados e outros trabalhados por Hannah Arendt, não pode se reduzir a algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensado em função das transformações do mundo.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e tradição: reflexões a partir de Hannah Arendt e Walter Benjamin. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 4, n. 2, p.

107-119, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i2.9761>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9761>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Mortalidade e Educação: uma leitura às avessas das reflexões de Hannah Arendt sobre a Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 267-281, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018184478>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rN3KW5dX3GjjHLgHhFNF9LB/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

ANDRADE, Flávio Rovani de. A crise na educação de Hannah Arendt e a crítica às concepções educacionais do pragmatismo. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, n.10, p.32-45, maio-out. 2008.

<https://doi.org/10.26512/resafe.v0i10.4192>

ARENDRT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDRT, Hannah. *A promessa da política*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008. DOI:

<https://doi.org/10.21814/rpe.13918>. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13918>. Acesso em: 20 maio 2020.

BITTENCOURT, Luís Antônio da Silva; MARTINS, Leandro José de Souza. Sobre os recentes acontecimentos da política brasileira: Leituras e Críticas a partir de Hannah Arendt. *Revista Direito em Debate*, Ijuí, v. 30, n. 55, p. 163-172, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2021.55.163-172>. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/8092>. Acesso em 17 out. 2021.

BORDIN, Leandro; BAZZO, Walter Antônio. Sobre as muitas variáveis – e incógnitas – que se articulam em torno da complexa e não linear relação entre engenharia e vida. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, v. 13, n. 28, p. 224-239, 2017. DOI: <http://doi.org/10.3895/rts.v13n28.5326>. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/5326>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília, DF: CNE, 2019c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório Brasil no PISA 2018: Versão Preliminar*. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2019b.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

CAPRA, Fritjof. *As Conexões Ocultas: Ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CARVALHO, José Sérgio. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, 2010. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300013>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a13.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2020.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João. A Educação Superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007, p. 77-88.

CAYOUILLE-GUILLOTEAU, Valérie. *La crise de l'éducation: Un regard arendtien sur la situation québécoise*. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Université Laval, Canadá, 2016.

CECH, Erin A. Culture of Disengagement in Engineering Education. *Science, Technology, & Human Values*, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 42-72, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1177/0162243913504305>. Disponível em:

<https://www.jstor.org/stable/43671164>. Acesso em: 13 mai. 2020.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2020.

DEINA, Wanderley José. A Crise na Educação, 60 anos depois: apontamentos sobre a crise educacional moderna no quadro teórico de A Condição Humana, de Hannah Arendt. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e195846, 2018.

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698195846>. Disponível em:

- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100172. Acesso em: 18 ago. 2020.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Tradução de G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.
- FERNANDES, Alice Oliveira; NORONHA, Isabela; FRAGA, Lais Silveira. O elefante na sala de aula: gênero e CTS no ensino de engenharia. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, v. 14, n. 32, p. 156-172, 2018. DOI: <http://doi.org/10.3895/rts.v14n32.7842>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/7842>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- FRY, Karin A. *Compreender Hannah Arendt*. Tradução de Paulo Ferreira Valério. Petrópolis: Vozes, 2010.
- JARDIM, Giovane Rodrigues. Conservação e Responsabilidade com o Mundo: Arendt e a educação para o exercício da liberdade na vida política. *Seara Filosófica*, Pelotas, n. 10, p. 99-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/searafilosofica/article/view/5434>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005, p. 19-63.
- LOUREIRO, Solange Maria; DO VALLE PEREIRA, Vera Lúcia Duarte; PACHECO JÚNIOR, Waldemar. Novo perfil de formação para os(as) engenheiros(as) por meio da incorporação das competências para o desenvolvimento sustentável no ensino de engenharia. *Interiencia*, Caracas, v. 39, n. 11, p. 821-828, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33932572010>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Unesco, 1999.
- NEWBERRY Byron. The Dilemma of Ethics in Engineering Education. *Science and Engineering Ethics*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 343-351, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11948-004-0030-8>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11948-004-0030-8>. Acesso em: 23 nov. 2022. PMID:15152860
- OLIVEIRA, Luciano. *10 lições sobre Hannah Arendt*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *PISA 2018 Results: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing, 2019. (v. I).
- PEIXOTO, Enock da Silva. A política e a educação em Hannah Arendt: para uma filosofia prospectiva. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 12, p. 1-7, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/12/a-politica-e-a-educacao-em-hannah-arendt-para-uma-filosofia-prospectiva>. Acesso em: 22 jun. 2020.

- RODRIGUES-SILVA, Jefferson. Síndrome de burnout em professores brasileiros. *Poiesis Pedagógica*, Catalão, v. 18, p. 143-159, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rppoi.v18.65418>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/65418/36426>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SILVA, Moisés Rodrigues da. O homem e a política em A condição humana. *Revista Estudos Filosóficos*, São João del-Rei, n. 6, p. 1-18, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/estudosfilosoficos/article/view/2275>. Acesso em: 24 jul. 2017.
- SILVA, Osvaldo D. Lopes. Será que preciso de Estatística nas Ciências Sociais e Humanas? Obviamente que sim! *Correio dos Açores*, São Miguel, 8 jun. 2017. Disponível em: https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5389/3/artigo_CA_Silva_08%20Junho%202017.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.
- SOUSA, David Silva e. “A Crise na Educação”, de Hannah Arendt. *Philosophica*, Charlottesville, v. 18, n. 35, p. 171-181, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5840/philosophica2010183510>. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24217/1/Philosophica%2035_9_DavidSilvaSousa.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.
- TOPOLSKI, Anya; LEUVEN, K. U. Creating Citizens in the classroom: Hannah Arendt’s political critique of education. *Ethical Perspectives*, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 259-282, 2008. DOI: <https://doi.org/10.2143/EP.15.2.2032370>. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/TOPCCI-2>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- ZAKIN, Emily. Between Two Betweens: Hannah Arendt and the Politics of Education. *Journal of Speculative Philosophy*, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 119-134, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5325/jspecphil.31.1.0119>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/647494/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- ZOMPERO, Andreia Freitas; LABURU, Carlos Eduardo. Atividades Investigativas no Ensino de Ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172011130305>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/LQnxWqSrmzNsrRzHh3KJYbQ>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Data de registro: 23/12/2021

Data de aceite: 15/03/2022



Agonia do Eros e a Educação¹

Resenha da obra: HAN, Byung-Chul. *Agonia do Eros*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Rodrigo Avila Colla*

A educação, de maneira geral, sempre esteve mais preocupada em conter os desejos dos(as) educandos(as) do que em dar vazão a eles. A ordenação de tempos, práticas e espaços vem sendo prioridade nas instituições educativas em detrimento do caos das volições, que motivam interações de outra ordem e, em maior ou menor medida, permeiam as relações sociais – aquilo que nos faz humanos, que nos impele a pensar e praticar a educação, que nos insta a nos depararmos com o extraordinário outro. O outro é sempre a desordem. Representa o caos que desacomoda nossa mesmidade e, por isso, nos transforma, nos convida a imaginar/pensar/ser para além do que somos, nos conduz a alguma transformação – e isso é educação. Esta pressupõe aquela. Não se educa sem transformar.

Em *Agonia do Eros*, Han (2017) defende que o capitalismo com tendência neoliberal da atualidade conduz a uma sociedade do desempenho, em que os sujeitos são motivados a empreender e levados a crer que são livres. Os mecanismos por meio dos quais se propala e se motiva tal

¹ Resenha do livro *Agonia do Eros*, de Byung-Chul Han.

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Esteio. E-mail: rodrigo.a.colla@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2638-8117>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5893002275144387>.

liberdade, entretanto, suscitam condições para uma espécie de autoexploração em que os cidadãos, livres empreendedores, são, a um só tempo, vítimas e algozes de si mesmos. O outro, em qualquer caso, encontra-se suprimido, não há a quem culpar/absolver ou a quem pedir desculpas/gratificações de modo que: “O tu podes exercer inclusive mais coerção do que o tu deves. A autocoerção é muito mais fatal do que a coerção alheia” (HAN, 2017, p. 24, grifos do autor). Nesse sentido, “o capitalismo só é inculpador” (HAN, 2017, p. 25, grifos do autor) e escamoteia o erotismo e o amor das relações, ajudando a gerar a depressão por insolvência psíquica. Em livro anterior, o problema do “desaparecimento da alteridade e da estranheza” (HAN, 2015, p. 10, grifos do autor) também é a tônica de sua Sociedade do Cansaço. A diferença tomada em sua negatividade, segundo o autor, é capaz de provocar uma “violenta reação imunológica” (HAN, 2015, p. 11). Por isso, “o eros, a cupidez erótica, vence a depressão. Ele conduz do inferno do igual para a atopia, para a utopia do completamente outro” (HAN, 2017, p. 17 grifo do autor).

Em nossa sociedade, entretanto, o eros agoniza. Antagonista do capitalismo, da pornográfica pululância consumista, ele não encontra respaldo nas leis do capital, é, antes, a negatividade da “reprodutibilidade técnica” (cf. BENJAMIN, 2012). “No inferno do igual”, escreve Han (2017, p. 8), “que vai igualando cada vez mais a sociedade atual, já não mais nos encontramos, portanto, com a experiência erótica”. Como decorrência disso, vivemos deprimidos e colapsados por uma aura solipsista que só consegue reconhecer “diferenças consumíveis” (HAN, 2017, p. 9). Somos narcisos que acham feio tudo que não é espelho² e buscamos no outro a afirmação (positividade) daquilo que somos, não a contradição (negatividade) capaz de nos transformar. Ora, “o meramente positivo é sem vida” (HAN, 2017, p. 52), pois “o *outro*, enquanto objeto da cupidez, se retrai à positividade de escolha” (HAN, 2017, p. 67, grifo do autor). A alteridade consumível, assim, se converte num mero objeto.

² Referência a verso da música *Sampa*, de Caetano Veloso.

O eros, entretanto, “é precisamente uma relação com o outro, que se radica para além do desempenho e do poder” (HAN, 2017, p. 25). Ele “se manifesta como cupidez revolucionária por uma forma de vida e de sociedade totalmente distinta. Sim, ele mantém de pé a *fidelidade* do porvir” (HAN, 2017, p. 81, grifo do autor). Ressonando a filosofia nietzschiana, Han (2017) aposta na cupidez como potência criativa, como impulso para o porvir, de modo que o próprio “pensamento sem eros é meramente repetitivo e aditivo” (HAN, 2017, p. 84-85), pois ele é capaz de conduzir e seduzir “o pensamento pelo *intransitado*, pelo outro atópico” (HAN, 2017, p. 81, grifo do autor).

Se a agonia de eros propicia relações que domesticam o amor “no curso de positivação de todos os âmbitos da vida” (HAN, 2017, p. 40), o agonismo é, em certa medida, desejável e move o próprio desejo, caracteriza o meio de acesso legítimo ao outro atópico, inapreensível pelo afã identificador do eu, e representa a assunção do excesso, do risco, do delírio, ou, como preferia Nietzsche, da dimensão trágica da existência³. Como bem ressaltou Maturana (1998), o amor é o reconhecimento do outro como legítimo outro na convivência. Na medida em que o outro é apenas um meio, um mecanismo de afirmação do eu, funda-se uma relação de outra ordem. “É só através do não-poder-poder”, escreve Han (2017, p. 26), “que surge o outro”.

Agonisticamente, o outro e o eu competem, se distinguem, apesar de agirem afirmativamente do ponto de vista ontológico (reafirmando a existência na própria agonística) – pois ser é sempre transformar-se e o outro representa um fator desestabilizador da minha mesmidade e me força a re-existir.

A tendência das instituições, em especial as educativas, de disciplinar/docilizar os corpos (cf. FOUCAULT, 2007) não pode, portanto, dar lugar a um processo de reificação que reduz o outro a objeto de

³ Como a alteridade, o amor é transformado em objeto de consumo de tal modo que sua “desritualização [...] se realiza na pornografia” (HAN, 2017, p. 62). Esta “serve ao mero viver exposto. É o exato contraposto de eros. Ela aniquila a sexualidade. Nesse sentido, é muito mais efetiva que a moral” (HAN, 2017, p. 55).

consumo⁴ e escancara a centralidade do ego em detrimento da potência formativa representada pela multiplicidade do eros.

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. *A Sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica*. Porto Alegre: Zouk, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HAN, Byung-Chul. *Agonia do Eros*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

Data de registro: 22/07/2021

Data de aceite: 01/12/2021

⁴ A esse respeito, a análise da obra de Han (2017) parece ecoar o diagnóstico de Baudrillard (2008, p. 168): “na panóplia do consumo, o mais belo, o mais precioso e resplandecente de todos os objetos é o corpo”.

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.** Universitat Hildesheim, Institut fur 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 Teologia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
5. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
6. **Brasilien Dialog.** Institut Fur Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
7. **Concordia: internationale zeitschrift fur philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
8. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
9. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
10. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
11. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
12. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
13. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
14. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
15. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.

16. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
17. **Diánoia.** Anuario de 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 Investigación 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 Antropología Filosófica 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 – Belgique

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

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 – Coayacán, 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 Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – 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 étiqes en vigueur du pays o^l 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.

Nominata dos pareceristas do volume 35 - ano 2021

Abelardo Bento Araújo (CEFET/MG)
Abraão Lincoln Ferreira Costa (UNIOESTE)
Adalberto Carvalho Ribeiro (UNIFAP)
Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Adele Cristina Braga Araujo (IFE)
Ademir Damazio (UNESC)
Adilson Vaz Cabral Filho (UFF)
Adolfo Miranda Oleare (IFES/UFES)
Adriana Aparecida Pinto (UFGD)
Adriana M. Valladão Novais Van Petten (UFMG)
Adriana Pastorello Buim Arena (UFU)
Admir Soares de Almeida Júnior (UFMG)
Aldecí Calixto (UFU)
Aldenora Conceição de Macedo (UnB)
Alessandro Rodrigues Pimenta (UFT)
Alex Fabiano Correia Jardim (UNIMONTES)
Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS)
Alexandre Saul (UNISANTOS)
Aléxia Cruz Bretas (UFABC)
Alexsandro da Silva Marques (UFBA)
Alfredo Culleton (UNISINOS)
Alonso Bezerra Carvalho (UNESP)
Amabriane da Silva Oliveira Shimite (UNESP)
Amanda Veloso Garcia (IFRJ)
Amaro de Oliveira Fleck (UFMG)
Amélia Rota Borges de Bastos (UNIPAMPA)
Américo Grisotto (UEL)
Ana Paula Camilo Ciantelli (UNESP)
Ana Tereza Reis da Silva (UNB)
Anabela Cruz-Santos (UMINHO)
André Henrique Mendes Viana de Oliveira (IFPI)
André Luis La Salvia (UFABC)
André Luis Mota Itaparica (UFRB)
Andréa Barbosa Gouveia (UFPR)

Andrea Bieri (UNIRIO)
Andréa Jurdi (UNIFESP)
Andréia Mendes dos Santos (PUCRS)
Andreas Gruschka (Goethe Universität/Alemanha)
Angelo Cenci (UPF)
Antonio Álvaro Soares Zuin (UFSCAR)
Antonio Leonardo Figueiredo Calou (UFRN)
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
Antônio Vieira da Silva Filho (UNILAB)
Anselmo Tadeu Ferreira (UFU)
Aristóteles de Paula Berino (UFRRJ)
Arlindo Jose de Souza Júnior (UFU)
Armindo Quillici Neto (UFU)
Arthur Freire Simões Pires (PUCRS)
Augusto Rodrigues (UNESP)
Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira (UFPA)
Bento Selau da Silva Junior (UNIPAMPA)
Bernardo Gonçalves Alonso (UFMT)
Betânia Laterza Ribeiro (UFU)
Bianca Vilhena C. Pereira (UNIRIO)
Bruna Della Torre de Carvalho Lima (USP)
Bruno Gonçalves Borges (UFG)
Camila Coimbra (UFU)
Carla Karnoppi Vasques (UFRGS)
Catia Piccolo Viero Devechi (UnB)
Célio José Borges (UNIR)
César Ribas Cezar (UNIFESP)
Christian Lindberg Lopes do Nascimento (UFS)
Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)
Clademir Luis Araldi (UFPEL)
Claudio Araujo Reis (UFGD)
Cleriston Petry (UFMT)
Conceição Solange Bution Perin (UNESPAR)
Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci (UEMG)
Cristiane de Mello (UNIRIO)
Cristiane Maria Marinho (UFPI)

Cristiano Perius (UEM)
Daiane Costa (UNISIOS)
Daiane Martins Bocasanta (UFRGS)
Dalton José Alves (UNIRIO)
Damião Bezerra Oliveira (UFPA)
Daniel Benevides Soares (FCF)
Daniel Figueiredo de Oliveira (UFPB)
Daniel Pansarelli (UFABC)
Daniel Soares (Faculdade católica de Fortaleza)
Danniel Teles de Castro (UEPA)
Danielle Antunes (UNIOESTE)
Dario Xavier Pires (UFMS)
David Inácio Nascimento (UFP)
Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza (UNASP)
Debora Cristina Fonseca (UNESP)
Débora Vieira de Souza Carneiro (UNESP)
Deise Ramos Rocha (SE-DF)
Deodato Ferreira da Costa (UFAM)
Denis Coitinho Silveira (UNISINOS)
Derivaldo dos Santos (UFRN)
Diandra Dal Sent Machado (UFRGS)
Dinamara Garcia Feldens (UFS)
Dirce Eleonora Nigro Solis (UERJ)
Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA)
Douglas Antonio Bassani (UNIOESTE)
Durval Muniz de Albuquerque (CNPQ)
Edimar Inocência Brígido (UNICURITIBA)
Edmilson Menezes Santos (UFS)
Eduardo Vicentini de Medeiros (UFRGS)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ)
Elenilton Vieira Godoy (UNICSUL)
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (UFU)
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB)
Elisabeth Rossetto (UNIOESTE)
Elisiane Alles (UFPR)
Eliza Maria Barbosa (UNESP)
Elói Maia de Oliveira (UNESP)

Enio de Lorena Stanzani (UTFPR)
Erenildo João Carlos (UFPB)
Érico Andrade (UFPE)
Ernani Chaves (UFPA)
Ernani Nunes Ribeiro (UFPE)
Ernani Santos Schmidt (UCPEL)
Evandson Paiva Ferreira (UFG)
Evelyn Santos (UA)
Fabiane Adela Tonetto Costas (UFMS)
Fabiane Previtali (UFU)
Fabiane Vanessa Breitenbach (UFMS)
Fábio Baltazar Nascimento Júnior (UFU)
Fabio Henrique Duarte (UFT)
Fátima Inês Wolf de Oliveira (UNESP)
Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)
Fernanda Wanderer (UFRGS)
Fernando Danner (UNIR)
Fernando Facó de Assis Fonseca (UECE)
Fernando Frota Dillenburg (UFRGS)
Fernando Martins Mendonça (UFU)
Filipe Ceppas (UFRJ)
Filipi Vieira Amorim (FURG)
Flávia dos Santos Soares (UFF)
Franciele Bete Petry (UFSC)
Francisco Antonio Machado Araujo (UFDF)
Francisco Veríssimo de Souza Melo (UPE)
Francislene Cerqueira de Jesus (UESB)
Geovana Ferreira Melo (UFU)
Geraldo Balduino Horn (UFPR)
Giannina Burlando (UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE)
Giovani Ferreira Bezerra (UFGD)
Glaé Corrêa Machado (UNIASSELVI)
Guilherme do Val Toledo Prado (UEMS)
Guilherme Toledo (UNICAMP)
Gustavo Cunha Bezerra (UEPB)
Gustavo Leal Toledo (UFSJ)
Heloisa Helena Oliveira de Azevedo (PUC)

Heraldo Aparecido Silva (UFPI)
Hilda Maria Martins Bandeira (UFPI)
Itamar Luís Gelain (CATOLICASC)
Isabel Ferreira Freitas (UFAL)
Ivan Risafi de Pontes (UFPA)
Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)
Iuri Kieslarck Spacek (UNESC)
Jackline Rabelo (UFCE)
Jadir Antunes (UNIOESTE)
Jane Peruzo Iacono (UNIOESTE)
Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)
Jarbas Couto e Lima (UFGD)
Jefferson Rodrigues Silva (UFMG)
Jivago Correia Barbosa (IFPB)
João Wilson Sobral Santos (UERJ)
José Ângelo Gariglio (UFMG)
José Benedito de Almeida Júnior (UFU)
José Carlos de Souza Araújo (UFU)
José Carlos Silva de Almeida (UFC)
José Fernandes Weber (UEL)
José Geraldo Pedrosa (CEEFET-MG)
José Normando Gonçalves Meira (UNIMONTES)
José Pascoal Mantovani (UMESP)
José Pedro Boufleuer (UNIJUI)
José Ternes (PUC GOIÁS)
José Vicente Medeiros da Silva (UFAL)
Josimar de Sousa (UNEMAT)
Juarez Gomes Sofiste (UFJF)
Judikael Castelo Branco (UFT)
Juliana Cavalcante De Andrade Louzada (UNESP)
Juliana Michelli da Silva Oliveira (USP)
Juliana Santos Monteiro Vieira (UFS)
Katia Augusta C. P. C. da Silva (UNB)
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Da Silva (UNB)
Katia Cilene da Silva Santos (UFERSA)
Kleber Chaves (UESB)
Lais Boveto (UEM)

Larissa Rezino (UFSC)
Leandro Assis Santos (UERJ)
Leandro José de Souza Martins (IFMG)
Leonardo Gomes Penteadó Rosa (UFLA)
Leonardo Jorge da Hora Pereira (UFBA)
Leonardo Maia (UFRJ)
Leno Francisco Danner (UNIR)
Leticia Schneider Ferreira (IFRS)
Lílian do Valle (UERJ)
Lorene dos Santos (PUCMINAS)
Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira (IFMG)
Lucas Josias Marin (UNIVALI)
Lucas de Oliveira Carvalho (UFS)
Lúcia Ferreira Lirbório (IFPE)
Lúcia Pedrosa Pádua (PUC/RIO)
Lúcia Pereira Leite (UNESP)
Luciana Pacheco Marques (UFJF)
Luciana Rosa Marques (UFPE)
Luciana de Souza Nunes (UNIPAMPA)
Luciane de Paula (UNESP)
Lúcio Álvaro Marques (UFTM)
Luka Carvalho Gusmão (UFJF)
Luís Carlos Rodrigues dos Santos (IPS)
Luis Felipe de Salles Roselino (UEMG)
Luiz Antônio Nabuco Lastoia (UNESP)
Luiz Carlos Santos Silva (UFU)
Luiz Gustavo da Cunha de Souza (UFSC)
Luiz Paulo Rouanet (UFSJ)
Luiz Roberto Gomes (UFSCAR)
Luzia Batista de Oliveira Silva (USF)
Luzia Margareth Rago (UNICAMP)
Magda E. P. Brandão Costa Carvalho (UAC)
Manoel Dionizio Neto (UFCG)
Manoel Messias de Oliveira (UFG)
Manoel Vasconcellos (UFPEL)
Marcelo Fabri (UFSM)
Marcelo Gomes (UNIOESTE)

Marcelo Lima (UFES)
Marcelo Rosa Vieira (UFU)
Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU)
Márcia Alves da Silva (UFPEL)
Márcia Campos Moraes Guimarães (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO VERDE)
Marcio Danelon (UFU)
Márcio Jarek (CEFET/RJ)
Marco Heleno Barreto (FAJE)
Marcos Cassin (USP)
Marcos de Camargo von Zuben (UERN)
Marcos Ribeiro de Santana (SEDUC-SP)
Marcos Sidnei Pagotto Euzebio (FEUSP)
Marcus Vinicius da Cunha (USP)
Marcus Vinicius de Souza Nunes (UFSC)
Maria Aparecida Vieira de Melo (IFRN)
Maria Auxiliadora de Almeida Arruda (IFMT)
Maria Cleidiane Cavalcante Freitas (IFCE)
Maria Constança Peres Pissarra (PUCSP)
Maria Cristina Müller (UEL)
Maria Cristina Theobaldo (UFMT)
Maria Irene Miranda (UFU)
Maria Isabel Rios de Carvalho Viana (CEEFET-MG)
Maria José da Conceição Souza Vidal (UERN)
Maria Luisa Furlan Costa (UEM)
Maria Teresa Nobre (UFRN)
Maria Teresa Santos (Univers. de Évora (Portugal))
Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM)
Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI)
Maria Zélia Pinto da Silva (UFC)
Mario Borges Netto (UFU)
Marlova Elizabete Balke (IFRS)
Matheus Maria Beltrame (UACS/CFP/UFCEG)
Mauro Cardoso Simões (UNICAMP)
Mauro Sérgio Santos da Silva (UBE)
Miguel Angel de Barrenechea (PUC/RIO)
Miguel Ângelo Oliveira do Carmo (UFPB)

Milton Luiz Torres (UNASP)
Mónica de la Fare (PUCRS)
Narbal de Marsillac Fontes (UNIFESP)
Neiva Afonso Oliveira (UFPEL)
Neomar Sandro Mignoni (IFPR)
Nilo César Batista da Silva (UFCA)
Olavo Calábria Pimenta (UFT)
Oneide Perius (UFT)
Patrícia Del Nero Velasco (UFABC)
Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos (DEP)
Paulo Brancatti (UNESP)
Paulo César de Oliveira (UNIFAL-MG)
Paulo César Pinto de Oliveira (UFV)
Paulo César Rodrigues (UNESP)
Paulo Roberto de Jesus Silva (UFMA)
Pedro Luis Navarro Barbosa (UEM)
Pedro Savi Neto (PUCRS)
Piero Detoni (USP)
Priscila Piazzentini Vieira (UFPR)
Rafael Fernandes Barros de Souza (Prefeitura Municipal de Monte Sião)
Raquel Albieri Krempel (UNIFESP)
Raphael Carmesin Gomes (UFPA)
Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI)
Remi Castioni (UNB)
Renata Lima Aspis (UFMG)
Renato da Silva Melo (UFSJ)
Ricardo Ernani Sander (UTFPR)
Rita Amélia Teixeira Vilela (PUC/MINAS)
Roberto Araújo Sá (FAK)
Robson Loureiro (UFES)
Robson Luiz de França (UFU)
Rodrigo Avila Colla (PUCRS)
Rodrigo Cristino de Faria (USP)
Rodrigo Oliveira de Araújo (IFBA)
Rodrigo Pelloso Gelamo (UNESP)
Ronildo Alves dos Santos (USP)
Rosana Aparecida Fernandes (DEBAS/FACED/UFRGS)

Rosana Pizzatto (UNICURITIBA)
Rosani Úrsula Ketzer Umbach (UFSM)
Rubens Luiz Rodrigues (UFJF)
Sabrina Fernandes de Castro (UFSM)
Samon Noyama (UFABC)
Samuel Mendonça (CNPq)
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (UNESP)
Sandra Kretli da Silva (UFES)
Sauloéber Tarsio de Souza (UFU)
Scheila Cristiane Thomé (UFRGS)
Selmo Haroldo de Resende (UFU)
Sílvia Cristina Fernandes de Lima (FPM)
Sílvia Ester Orrú (UNIFAL-MG)
Simone Freitas da Silva Gallina (UFSM)
Simone Moura Queiroz (UFPE)
Sônia Lopes Victor (UFES)
Stéfano Paschoal (UFU)
Sueli de Fátima Fernandes (UFPR)
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (FURG)
Tania Chalhub de Oliveira (INES)
Tânia Rodrigues Palhano (UNICAMP)
Terezinha Oliveira (UEM)
Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)
Thiago Weslei de Almeida Sousa (UFMS)
Vanessa Matos dos Santos (UFU)
Vanessa do Rêgo Ferreira (UFAL)
Vania Lisa Fischer Cossetin (UNIJUI)
V́ctor Moita Pinheiro (UFC)
Vinicius Bertoncini Vicenzi (UFSC)
Virgínia Cardia Cardoso (UFABC)
Viviane Castro Camozzato (CAPES)
Viviane Magalhães Pereira (UECE)
Vladimir Menezes Vieira (UFF)
Walter Matias Lima (UFAL)
Wander Andrade de Paula (UFES)
Wellington Pereira de Queirós (UFMS)
Wesley Felipe de Oliveira (UEL)

Nominata dos pareceristas do volume 35 ano 2021

William Casagrande Candiottto (FEBAVE)

Williams Nunes da Cunha (UFAL)

Wolney Gomes Almeida (UESC)

Zoraida Maria Lopes Feitosa (UFPI)

Educação e Filosofia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação (Faculdade de Educação - FAGED) 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).

SUMÁRIO DO VOLUME 35 ANO 2021

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

Sumário

Editorial..... 21
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 Aquino 27
Elói Maia de Oliveira
Alonso Bezerra Carvalho

Um esboço sobre a natureza dos objetos da matemática 53
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
<i>Denis Coitinho Silveira</i>	
A relação entre imaginação, moralidade, política e literatura: uma análise a partir de Adam Smith e Martha Nussbaum	161
<i>Wesley Felipe de Oliveira</i>	
Palavras Mágicas: solução instantânea para questões pedagógicas?	199
<i>Luiz Roberto Gomes</i>	
<i>Andreas Gruschka</i>	
<i>Antonio Alvaro Soares Zuin</i>	
Princípios lakatosianos e a abordagem de problemas matemáticos na perspectiva do PBL: possíveis contribuições	231
<i>Débora Vieira de Souza Carneiro</i>	
A aprendizagem filosófica na formação de professores: proposta de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar	255
<i>Alexsandro da Silva Marques</i>	
A educação do homem interior: O cultivo da vontade em Agostinho de Hipona	273
<i>Daiane Rodrigues Costa</i>	
<i>Angelo Vítório Cenci</i>	
Os pressupostos teóricos de Ilya Prigogine e a epistemologia crítica – um diálogo de convergências?	301
<i>Thiago Weslei de Almeida Sousa</i>	
<i>Dario Xavier Pires</i>	
<i>Wellington Pereira de Queirós</i>	
Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência	341
<i>Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci</i>	

Para além de <i>O mestre ignorante</i> - O encontro entre filosofia e educação como questão filosófico-política a partir da obra de Jacques Rancière	373
<i>Vinicius Bertoncini Vicenzi</i>	
Moral asepsis in education	393
<i>Vania Lisa Fischer Cossetin</i>	
Elaboração uma proposta de projeto de tese. Notas destinadas aos doutorandos de Filosofia da Educação	423
<i>Maria Teresa dos Santos</i>	
Uma apresentação da categoria weiliana da obra	447
<i>Daniel Benevides Soares</i>	

Traduções

O quinto elemento no <i>De Philosophia</i> de Aristóteles: um reexame crítico.....	479
<i>Stéfano Paschoal</i>	

Resenhas

ENKVIST, Inger. Educação: Guia para perplexos. Campinas-SP: Kirion, 2019. 142 p.	519
<i>José Normando Gonçalves Meira</i>	

Formas de distribuição

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

Indexação em repertórios

543

Normas

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

Volume 35, Número 74 – Maio/Ago. – 2021

Sumário

Editorial..... 585
Vanessa Matos dos Santos

Artigos

Para uma crítica da objetividade no monitoramento da qualidade da
educação básica no Brasil 591
Abelardo Bento Araújo

Especificidades e usos da noção de signo em Arqueologia do Saber .
617
Erenildo João Carlos

Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo: compreensão,
críticas e implicações na pesquisa em educação..... 643
Damião Bezerra Oliveira
Raphael Carmesin Gomes

Ainda assim, a docência... Experiências formativas e reafirmação da
escolha pelo magistério 679
Lorene dos Santos
Admir Soares de Almeida Júnior
José Ângelo Gariglio

O ensino de filosofia para/com crianças: uma revisão sistemática da
literatura 719
Williams Nunes da Cunha Junior
Isabel Ferreira Freitas
Vanessa do Rêgo Ferreira

Elementos para uma psicopedagogia da cultura digital 757
Marcus Vinicius de Souza Nunes

A potencialidade na filosofia da educação antiga e medieval.....	780
<i>Lais Boveto</i>	
<i>Terezinha Oliveira</i>	
Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição	813
<i>Augusto Rodrigues</i>	
<i>Rodrigo Pelloso Gelamo</i>	
Nietzsche e seu olhar sobre os estabelecimentos de ensino alemães como reflexo da cultura moderna	855
<i>Abraão Lincoln Ferreira Costa</i>	
O estatuto da ideia de Filosofia Primeira na Fenomenologia de Husserl	879
<i>Marcelo Rosa Vieira</i>	
A filosofia na Pedagogia do Oprimido	943
<i>João Wilson Sobral Santos</i>	

Dossiê Colóquio Medieval

Apresentação do Dossiê Colóquio Medieval.....	971
<i>Anselmo Tadeu Ferreira</i>	
A filosofia na primeira universidade da América Latina (Universidad de San Marcos 1551)	977
<i>Alfredo Culleton</i>	
É a metafísica uma ciência a priori ou a posteriori? Suárez e a fundamentação da metafísica	987
<i>César Ribas Cezar</i>	
Lógica, formação escolar e filosofia entre os jesuítas	1017
<i>Fábio Baltazar Nascimento Júnior</i>	
Suárez y la Filosofía Moderna.....	1043
<i>Giannina Burlando</i>	

Corpus Paraensis	1079
<i>Lúcio Álvaro Marques</i>	
Obituário	
Obituário: Jakob Hans Josef Schneider	1103
<i>Stéfano Paschoal, Lucas Nogueira Borges</i>	
Formas de distribuição	
Permutas nacionais	1111
Permutas internacionais	1115
Doações internacionais	1119
Doações nacionais	1121
Indexação em repertórios	1123
Normas	
Normas para envio de colaborações	1127
Norms for submissions	1135
Normes pour envoyer des collaborations	1143

Volume 35, Número 75 – set./dez. – 2021

Sumário

Editorial.....	1169
<i>Mario Borges Netto</i>	
Artigos	
A formação política do professor: um olhar sobre a história	1175
<i>Evandro Ghedin</i>	
<i>Carlos César Macêdo Maciel</i>	
O conhecimento em essência e a linguagem como referência: uma discussão sobre as bases filosóficas da educação	1213
<i>Valdomiro Teixeira Junior</i>	

Apontamentos retóricos sobre o conceito de oração em Teresa d'Ávila: rumo a uma pedagogia mística	1245
<i>Gustavo Piovezan</i>	
Sobre a continuidade metodológica em Michel Foucault: da fundamentação de uma teoria do enunciado para o cuidado de si	1267
<i>Vinicius Dias de Melo</i>	
<i>Artur José Renda Vitorino</i>	
A <i>stultitia</i> na contemporaneidade e a importância da leitura e da escrita em escolas e universidades.....	1297
<i>Elisandro Rodrigues</i>	
<i>Márcio Luís Marangon</i>	
<i>Betina Schuler</i>	
Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo	1321
<i>André Luiz Gonçalves de Oliveira</i>	
Vir a ser cidadão: Educação, Política e Psicologia do Desenvolvimento.....	1351
<i>Diandra Dal Sent Machado</i>	
Totalidade dialética: contribuições para derruir os limites entre a filosofia e a interdisciplinaridade	1377
<i>Marcelo Gomes</i>	
Gênese e processo histórico do complexo da arte no cotidiano do ser social na Estética de Lukács.....	1413
<i>Adele Cristina Braga Araujo</i>	
<i>Jackline Rabelo</i>	
Nietzsche y Educación: conocimiento y cultura en el Estado Moderno	1433

Juliana Santos Monteiro Vieira

Lucas de Oliveira Carvalho

Dinamara Garcia Feldens

Dispositivos da Formação Teórica Queer: contribuições de Michel Foucault e Jacques Derrida..... 1457

Antonio Leonardo Figueiredo Calou

Maria Teresa Nobre

As possibilidades do cinema no ensino das humanidades 1489

André Luis La Salvia

Outrem como desafio à diferença. Por uma nova ética dos afetos no mundo contemporâneo 1513

Larissa Rezino

Piero Detoni

O anthropos de Protágoras: do singular ao comum 1537

Bianca Vilhena C. Pereira

Pensar a técnica e a tecnologia com Álvaro Vieira Pinto: contribuições para o ensino da filosofia no ensino médio profissional..... 1563

Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira

Das Crises às possibilidades da Educação Superior no Brasil: uma leitura a partir de Hannah Arendt 1593

Leandro José de Souza Martins

Jefferson Rodrigues-Silva

Resenhas

Agonia do Eros e a Educação 1625

Rodrigo Avila Colla

Formas de distribuição

Permutas nacionais1631

Permutas internacionais	1635
Doações internacionais	1639
Doações nacionais	1641
Indexação em repertórios	1643
Normas	
Normas para envio de colaborações	1647
Norms for submissions	1655
Normes pour envoyer des collaborations.	1663

Artigos

A formação política do professor: um olhar sobre a história

Evandro Ghedin

Carlos César Macêdo Maciel

O conhecimento em essência e a linguagem como referência: uma discussão sobre as bases filosóficas da educação

Valdomiro Teixeira Junior

Apontamentos retóricos sobre o conceito de oração em Teresa d'Ávila: rumo a uma pedagogia mística

Gustavo Piovezan

Sobre a continuidade metodológica em Michel Foucault: da fundamentação de uma teoria do enunciado para o cuidado de si

Vinicius Dias de Melo

Artur José Renda Vitorino

A *stultitia* na contemporaneidade e a importância da leitura e da escrita em escolas e universidades

Elisandro Rodrigues

Márcio Luís Marangon

Betina Schuler

Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo

André Luiz Gonçalves de Oliveira

Vir a ser cidadão: Educação, Política e Psicologia do Desenvolvimento

Diandra Dal Sent Machado

Totalidade dialética: contribuições para derruir os limites entre a filosofia e a interdisciplinaridade

Marcelo Gomes

Gênese e processo histórico do complexo da arte no cotidiano do ser social na Estética de Lukács

Adele Cristina Braga Araujo

Jackline Rabelo

Nietzsche y Educación: conocimiento y cultura en el Estado Moderno

Juliana Santos Monteiro Vieira

Lucas de Oliveira Carvalho

Dinamara Garcia Feldens

Dispositivos da Formação Teórica Queer: contribuições de Michel Foucault e Jacques Derrida

Antonio Leonardo Figueiredo Calou

Maria Teresa Nobre

As possibilidades do cinema no ensino das humanidades

André Luis La Salvia

Outrem como desafio à diferença. Por uma nova ética dos afetos no mundo contemporâneo

Larissa Rezino

Piero Detoni

O anthropos de Protágoras: do singular ao comum

Bianca Vilhena C. Pereira

Pensar a técnica e a tecnologia com Álvaro Vieira Pinto: contribuições para o ensino da filosofia no ensino médio profissional

Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira

Das Crises às possibilidades da Educação Superior no Brasil: uma leitura a partir de Hannah Arendt

Leandro José de Souza Martins

Jefferson Rodrigues-Silva

Resenhas

Agonia do Eros e a Educação

Rodrigo Avila Colla

