

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 31, ano 2017, este periódico não mais faz tiragens impressas.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.37 – n.80 – mai./ago. 2023.

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

 **Expediente de Educação e Filosofia**

Revista quadrimestral de investigação e difusão filosófica e educacional
ISSN Eletrônico: 1982-596X
Volume 37 Número 80 – mai./ago. 2023

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 Fornet-Betancourt, Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)

CONSELHO CONSULTIVO:

Álvaro Luiz Montenegro Valls, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil)

Andre Luis Mota Itaparica, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira, BA, Brasil)

Anne-Marie Chartier, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), França

Antônio Bosco de Lima, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Daniel Devereux, University of Virginia, (USA), Estados Unidos da América do Norte

Decio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Décio Krause, Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil)

Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Ernani Pinheiro Chaves, Universidade Federal do Pará (Pará, PA, Brasil)

Eurize Caldas Pessanha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Campo Grande, MS, Brasil)

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

Geraldo Inácio Filho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Gonzalo Armijos Palácios, Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO, Brasil)

Hélio Rebello Cardoso Júnior, Universidade Estadual de São Paulo - UNESP (Assis, SP, Brasil)

Jairo de Araújo Lopes, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)

Janete Bolíte Frant, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Jeanne-Marie Gagnebin de Bons, UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

José Claudinei Lombardi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

José Gonçalves Gondra, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Laurence Renault, Universidade de Paris - Sorbonne (Paris IV), França

Leandro Lajonquiére, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Lucíola Licínio dos Santos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

Marcelo Dascal, Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)

Marcelo Esteban Coniglio, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Marcio Chaves-Tannus, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil) (*in memoriam*)

Maria Helena Camara Bastos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS (Porto Alegre, RS, Brasil)

Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi, Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR, Brasil)

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

Marta Maria de Araújo, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)

Newton Carneiro Affonso da Costa, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Pablo Gentili, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Ram 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 MÊDIA:

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)

EQUIPE TÉCNICA

Revisão: Comitê editorial executivo

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Template/Diagramação: Eduardo Moraes Warpechowski (EDUFU)

Formatação: Líliã 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”.



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) (Universidade Federal de Uberlândia).

Volume 37, Número 80 – mai./ago. – 2023

SUMÁRIO

Editorial 754
Anselmo Tadeu Ferreira

Dossiês

Dossiê: Docência – ofício ou vocação?

Apresentação 761
Ivan Fortunato
Osmar Hélio Alves Araújo
Emerson Augusto de Medeiros

Formação continuada docente: a perspectiva de caminhante e a (in)completude do ser 767
Valderesa Moro
Hildegard Susana Jung

Vocação ou ofício? A constituição da identidade docente de professores de Ciências: a contribuição do PIBID 795

Jeane Cristina Gomes Rotta

Delano Moody Simões da Silva

Ana Júlia Pedreira

Docência crítica: uma práxis que constrói vocações..... 825

Maria Amélia Santoro Franco

Daniella Gardini Scalet

Representações sociais de professores da educação básica sobre leitura e escrita..... 845

Lucilia Vernaschi de Oliveira

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Alexandre Shigunov Neto

Escarafunchando os sentidos da docência: ofício e vocação..... 875

Ivan Fortunato

Osmar Hélio Alves Araújo

Emerson Augusto de Medeiros

Artigos

Hume e o debate contemporâneo sobre as razões motivantes..... 899

André Chagas Ferreira de Souza

“Tornarmo-nos o que nunca fomos”: a versão pós-humanista de Foucault para o mote tradicional da formação humana..... 933

Marcelo José Doro

Miguel da Silva Rossetto

Performance como logos-pharmakon: Lacan para professores.....	955
<i>Horacio Héctor Mercau</i>	
<i>Marcus Vinicius da Cunha</i>	
A subjetividade ideal na BNCC: reflexões sobre a formação na Educação Básica.....	979
<i>Jeice Campregher</i>	
<i>Rita de Cássia Marchi</i>	
<i>Cássia Ferri</i>	
O agonismo como conceito articulador entre educação, crise e democracia.....	1013
<i>Lidiane Grützmann</i>	
<i>Joel Cezar Bonin</i>	
Coletividades interseccionais e justiça integradora: interpretando a relação entre justiça social e interseccionalidade.....	1051
<i>Aldenora Conceição de Macedo</i>	
<i>Catia Piccolo Viero Devechi</i>	
Æsthesis, Tecnologias Digitais e Educação: a formação dos sentidos humanos na era do virtual.....	1075
<i>Antônio José Lopes Alves</i>	
<i>Sabina Maura Silva</i>	
A realidade do mundo exterior em Ser e tempo à luz da crítica ao correlacionismo de Quentin Meillassoux.....	1107
<i>Christiane Costa de Matos Fernandes</i>	
Erich Fromm e a crítica à universalidade do Complexo de Édipo.....	1143
<i>Jacqueline de Oliveira Moreira</i>	
<i>Carlos Drawin</i>	

Semel in vita: considerações sobre a brevidade do projeto fundacionalista cartesiano..... 1169
Ana Cláudia Teodoro Sousa

O amigo-inimigo: contribuições da filosofia indígena à teoria da amizade..... 1191
João Jackson Bezerra Vianna

Indexação em repertórios.....1223

Normas

Normas para envio de colaborações..... 1233
Norms for submissions..... 1239
Normes pour envoyer des collaborations..... 1245

Education and Philosophy

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

Volume 36, Issue 80 – May/Aug. – 2023

CONTENTS

Editorial..... 754
Anselmo Tadeu Ferreira

Dossiers

Dossier: Teaching – craft or vocation?

Presentation..... 761
Ivan Fortunato
Osmar Hélio Alves Araújo
Emerson Augusto de Medeiros

Continuing teacher education: The walker perspective and the (in)completeness of being..... 767
Valderezsa Moro
Hildegard Susana Jung

Vocation or trade? The constitution of the teaching identity of science teachers: the contribution of PIBID..... 795

Jeane Cristina Gomes Rotta
Delano Moody Simões da Silva
Ana Júlia Pedreira

Critical teaching: a praxis that built vocations..... 825

Maria Amélia Santoro Franco
Daniella Gardini Scalet

Social representations of basic education teachers about reading and writing..... 845

Lucilia Vernaschi de Oliveira
Solange Franci Raimundo Yaegashi
Alexandre Shigunov Neto

Delving into meanings of teaching from three principles..... 875

Ivan Fortunato
Osmar Hélio Alves Araújo
Emerson Augusto de Medeiros

Articles

Hume and the contemporary debate about motivating reasons..... 899

André Chagas Ferreira de Souza

“To become what we have never been”: Foucault’s post-humanist version of the traditional motto of human formation..... 933

Marcelo José Doro
Miguel da Silva Rossetto

Performance as logos-pharmakon: Lacan for teachers.....	955
<i>Horacio Héctor Mercau</i>	
<i>Marcus Vinicius da Cunha</i>	
The ideal subjectivity in the BNCC: reflections on training in Basic Education.....	979
<i>Jeice Campregher</i>	
<i>Rita de Cássia Marchi</i>	
<i>Cássia Ferri</i>	
Agonism as an articulating concept between crisis, democracy and education.....	1013
<i>Lidiane Grützmann</i>	
<i>Joel Cezar Bonin</i>	
Intersectional collectivities and integrative justice: interpreting the relationship between social justice and intersectionality.....	1051
<i>Aldenora Conceição de Macedo</i>	
<i>Catia Piccolo Viero Devechi</i>	
Æsthesis, Digital Technologies and Education: the formation of human senses in the virtual's era.....	1075
<i>Antônio José Lopes Alves</i>	
<i>Sabina Maura Silva</i>	
The reality of the exterior world in Being and time from Quentin Meillassoux's critique of correlationism.....	1107
<i>Christiane Costa de Matos Fernandes</i>	
Erich Fromm and the critique of the universality of the Oedipus Complex.....	1143
<i>Jacqueline de Oliveira Moreira</i>	
<i>Carlos Drawin</i>	

Semel in vita: considerations on the brevity of the Cartesian
foundational project..... 1169
Ana Cláudia Teodoro Sousa

The friend-enemy: contributions of indigenous philosophy to
the theory of friendship..... 1191
João Jackson Bezerra Vianna

Manners of distribution

Brazilian donations..... 1225
International donations..... 1227

Indexation in repertories..... 1229

Norms

Normas para envio de colaborações.....1233
Norms for submissions..... 1239
Normes pour envoyer des collaborations..... 1245



*Anselmo Tadeu Ferreira**

Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia

Apresentamos aos leitores da Revista Educação e Filosofia, o número 80, do volume 37, referente ao segundo quadrimestre do ano de 2023, meses de maio a agosto. Esse número é composto de um dossiê da área de Educação, intitulado “**Docência - ofício ou vocação?**”, com 5 artigos escritos por especialistas de todo o país. Conta também esse número 80 com 11 artigos de Filosofia e de Educação enviados para publicação e criteriosamente avaliados por nossos pareceristas. Apresentamos a seguir um breve resumo dos onze artigos de fluxo contínuo; quanto à apresentação do dossiê, esta fica a encargo de seus organizadores, os professores Ivan Fortunato, do IFSP; Osmar Hélio Alves Araújo, da UFPB e Emerson Augusto Medeiros, da UFERSA.

A seção se abre com o artigo **Hume e o debate contemporâneo sobre as razões motivantes**, de André Chagas Ferreira de Souza (UFLA), no qual o autor examina o debate em torno da noção de razões motivantes no pensamento humano, sendo as posições em debate as que advogam uma primazia do desejo ou da crença na motivação da ação. Confrontando as posições em debate, o autor acaba por aproximá-las na medida em que Hume teria uma perspectiva sobre as razões motivantes, quando ele reflete sobre a ação humana ao tratar das paixões, da crença e da razão. Esta

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: anselmotf@ufu.br ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4592-5977>.

investigação também contribui para se ampliar a compreensão a respeito das considerações de Hume sobre o uso do intelecto na esfera prática.

Em seguida, temos o artigo **“Tornarmo-nos o que nunca fomos”**: **a versão pós-humanista de Foucault para o mote tradicional da formação humana**. Os autores Marcelo José Doro e Miguel da Silva Rossetto, ambos da Universidade de Passo Fundo (UPF), partem da citação atribuída a Píndaro e analisam-na segundo as perspectivas de Nietzsche e Foucault, que a assumiu como lema da formação humanista, como advogam. Para chegar a essa posição, eles recuperam as linhas gerais desse movimento histórico-filosófico em dois momentos: primeiro, na transformação do sentido originário da máxima de Píndaro no uso que Nietzsche faz dela; depois, na crítica ao humanismo que segue com Heidegger e desemboca em Foucault.

No artigo **Performance como logos-pharmakon: Lacan para professores**, dos professores Horácio Héctor Mercau e Marcus Vinicius Cunha, ambos da Universidade de São Paulo (USP), os autores buscam obter as contribuições de Jacques Lacan no que se refere à constituição da subjetividade dos professores. Partindo de análises de Lacan sobre a linguagem, a partir do diálogo deste com Montaigne e de Freud como ponto de partida para entender o conceito de angústia, o artigo desemboca numa proposta de uma pedagogia relacionada à valorização da subjetividade e rompendo com as inclinações mercantilistas da educação vigente.

Passemos ao artigo seguinte, cujo título é **A subjetividade ideal na BNCC: reflexões sobre a formação na Educação Básica**, de autoria das professoras Jeice Campregher, do Centro Universitário Leonardo da Vinci; Rita de Cássia Marchi e Cássia Ferri, ambas da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Nesta pesquisa as autoras debruçaram-se sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a formação na Educação Básica do país e, confrontando-o com conceitos de Michel Foucault, Norbert Elias, Zigmunt Bauman, Claude Dubar e Stuart Hall e, a partir da reflexão sobre os temas da subjetividade e identidade, concluem que, em muitos de seus trechos, o documento BNCC demonstra evocar,

validar e propagar subjetividades/identidades próprias da modernidade tardia ou líquida, responsabilizando os sujeitos por suas escolhas.

Crise, democracia e educação são os temas que o artigo **O agonismo como conceito articulador entre crise, democracia e educação**, da professora Lidiane Fatima Grutzmann, da Universidade de São Paulo (USP) e do professor Joel Cezar Bonin, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Partindo da complexidade desses termos e utilizando-se da técnica dos diagramas de Venn e de Peirce, buscam os limites da atual crise da democracia e seus reflexos na educação. Os autores mobilizados para o debate são Bauman, Morin, Laclau e Mouffe e, como resultado, surge o conceito de agonismo em suas duas faces: como elemento articulador entre crise e democracia, e como horizonte de ação para a educação em circunstâncias intempestivas.

No artigo **Coletividades interseccionais e justiça integradora: interpretando a relação entre justiça social e interseccionalidade**, as professoras Aldenora Conceição Macedo e Cátia Piccolo Viero Devechi, ambas da Universidade de Brasília, discutem a conexão entre a interseccionalidade e a justiça social nas pesquisas educacionais. Trata-se de um estudo hermenêutico, com base em obras de Nancy Fraser e de intelectuais da interseccionalidade – como, Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge, Ângela Davis, Kimberlé Crenshaw, Lélia González e Heleieth Saffioti. Concluem que as investigações educacionais para a justiça social precisam estar vinculadas aos estudos interseccionais e, a interseccionalidade ao seu compromisso com a justiça social.

Já em **Æsthesis, Tecnologias Digitais e Educação: a formação dos sentidos humanos na era do virtual**, o problema dos autores, o professor Antônio José Lopes Alves, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Sabina Maura Silva, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), são os desdobramentos dos atuais processos de virtualização e a constituição de um novo universo de experiência da realidade e das atividades cotidianas dos indivíduos. O artigo parte da reflexão sobre a noção filosófica de *aesthesis* e procura estabelecer as implicações práticas e teóricas desses processos para a educação.

O artigo de Christiane Costa de Matos Fernandes, da Universidade Federal Fluminense (UFF), intitulado **A realidade do mundo exterior em *Ser e Tempo* à luz da crítica ao correlacionismo de Quentin Meillassoux**, busca indicar o sentido geral da crítica ao correlacionismo feita por Meillassoux, segundo a qual não temos acesso senão à correlação entre pensamento e ser, destacando a aporia indicada por essa crítica através do argumento da ancestralidade, e finalmente, a partir de *Ser e Tempo*, discute o alcance da aporia apresentada por Meillassoux em face da posição heideggeriana acerca da realidade do mundo exterior.

Prosseguindo à leitura, encontramos o artigo **Erich Fromm e a crítica à universalidade do Complexo de Édipo**, de autoria da professora Jacqueline de Oliveira Moreira, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e do professor Carlos Drawin, da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Neste texto, retoma-se o pensamento de Erich Fromm, bastante influente no Brasil dos anos 1960 e 1970 para revistar a sua crítica ao naturalismo freudiano; o objetivo é subsidiar a discussão contemporânea acerca do caráter universal ou etnocêntrico da interpretação psicanalítica do mito edípico.

Em seguida temos o artigo da professora Ana Cláudia Teodoro Sousa, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujo título é ***Semel in vita*: considerações sobre a brevidade do projeto fundacionalista cartesiano**, no qual, por meio de uma análise minuciosa de todas as ocorrências da fórmula *semel in vita* dentro do corpus cartesiano, evidencia que se trata de um recurso retórico relevante vinculado ao momento decisivo da filosofia cartesiana.

Por fim, a seção dos artigos de fluxo contínuo, selecionados para este número, encerra-se com o trabalho intitulado **O amigo-inimigo: contribuições da filosofia indígena à teoria da amizade**, de autoria do professor João Jackson Bezerra Vianna, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em seu texto, o autor pretende compreender algumas das imagens diversas que o amigo pode suscitar em nosso pensamento. Parte-se de uma crítica ao tratamento filosófico da tradição ocidental aristotélica, para a qual o amigo é um outro-si-mesmo, fraterno e irmão. A crítica é feita

a partir das filosofias indígenas, considerando a política de amizade inventada entre anfitriões indígenas e antropólogos. Como resultado dessa crítica, o amigo emerge como uma atualização de um outro-outro, e a questão que emerge é esta: quais são os efeitos políticos de reconhecer o amigo a partir da imanência do inimigo?

Finalizando essa apresentação, quero agradecer ao interesse dos leitores e dos pesquisadores que confiam a nós o trabalho de publicação de suas instigantes pesquisas, contribuindo para manter o nível de qualidade que essa Revista mantém há 37 anos. Desejo a todos boa leitura.

 Apresentação do dossiê: **Docência - ofício ou vocação?**

*Ivan Fortunato**

*Osmar Hélio Alves Araújo***

*Emerson Augusto de Medeiros****

Este dossiê nasce do nosso cotidiano como professores formadores nos cursos de licenciatura e na pós-graduação. Nasce, particularmente, de uma inquietação que nos incomoda, faz tempo, qual seja: seria a docência um ofício ou uma vocação? Explicamos!

Muitas vezes, estamos ocupados e preocupados com nossos estudantes, individualmente, aos quais chamamos pelo nome e vice-versa. Os afetos recobrem os momentos de ensinar e aprender, de orientar e de partilhar a vida. Também nos ocupamos e nos preocupamos com aqueles que estão na escola, aprendendo e ensinando coisas da e para a vida, tentando seu melhor para que haja transformação. Aquela boa e velha transformação que recai sobre as ideias de Paulo Freire de transformar pessoas, pela educação, para que as pessoas mudem o mundo para melhor.

* Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutor em Geografia, ambos pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8293044394759438>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: osmarhelio@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0422935292610713>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (DCH/UFERSA). E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799425932852626>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>.

Quando temos esses *quefazeres* voltados às pessoas que nos cercam cotidianamente nas instituições e às pessoas que poderão, de alguma forma, serem alcançadas pelo nosso trabalho de formar professores, parece que o magistério é mesmo uma profissão de *dação*. Se assim for, vocacionados somos (ou estamos).

Em outros momentos, nos ocupamos da insana burocracia de reuniões, atas, relatórios, ofícios e um papelório (que nos parece) sem fim. Permanecemos passivamente em nossas mesas de trabalho, digitando, revisando, deferindo, indeferindo (e justificando), despachando... e sabe-se lá o que mais. Isso sem falar que há planos de trabalho, de aulas, avaliações, diários de sala, calendário a ser cumprido, estudantes a aprovar e reprovar.

E no nosso trabalho há textos a serem lidos, recomendados, resenhados, discutidos... tudo isso para produção de outros textos ou seminários. Vamos a congressos e organizamos grupos de estudos e de pesquisas, orientamos nossos estudantes e escrevemos também, além pesquisarmos. Focamos nas teorias que se verteram clássicas e discutimos ideias de grandes pensadores (que não são as nossas). Abordamos os meios mais modernos de ensinar, as tecnologias digitais, o mundo remoto, a motivação para aprender, etc. etc.

Lembramos que as circunstâncias que demarcam nosso dia a dia na docência são seculares. Se fizeram ao longo do tempo, variando, de algum modo, em maior ou menor grau, em contextos (sociedades, civilizações, nações) e tempos diferentes. Não obstante, sejam, em verdade, circunstâncias relacionadas à docência tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Também falamos de carreira e das condições (quase sempre) sofridas de trabalho nas escolas, com poucos recursos, baixos salários, salas lotadas e uma falta de vontade de se investir nas escolas como lugares de mudança de nosso *status quo* imperialista, patriarcal e neoliberal.

Nesses momentos outros, estamos trabalhando na docência como ofício, evidenciando que não apenas o magistério requer ampla formação, como tem prescindido do necessário reconhecimento de sua profissionalização. Requer também de saberes e conhecimentos

profissionais específicos sobre a educação, de maneira ampla, e da sala de aula, em particular. Esses saberes e conhecimentos são construídos/mobilizados na formação e na prática educativa. Ou seja, se fazem desde o estudo sistematizado na universidade (ou espaços formativos com esse fim) quando nos debruçamos na formação inicial, ou na experiência vivenciada ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional nas escolas ou universidades.

Como ora esquecemos de tudo que envolve carreira para focar exclusivamente nas pessoas e ora não temos tempo nem de responder uma saudação de algum estudante, percebemos que flutuamos pelo magistério da vocação e o magistério da profissão. Que inquietação! Por isso, recorremos aos colegas e lançamos essa dúvida mote: seria a docência ofício ou vocação?

De posse dessa pergunta, ampla, sem muita definição, vários colegas se dispuseram ao desafio de produzir uma escrita que passasse o tema. Assim, sem qualquer pretensão de esgotar o tema, apresentamos o dossiê. Aliás, não se esgota. Pelo contrário, coloca foco nessa inquietação que é necessária ser esquadrihada. Sempre!

Desse modo, o presente dossiê temático, “Docência – ofício ou vocação?”, está organizado em oito textos que discutem a docência e elementos que a compõem ou se associam, como a formação dos professores, a prática pedagógica, a política de formação docente, a identidade docente, o currículo, entre outros temas.

No primeiro artigo do dossiê, Valderesa Moro e Hildegard Susana Jung, da Universidade La Salle, localizada em Canoas, Rio Grande do Sul, colocaram sob um olhar analítico a proposta de educação continuada de uma escola de Educação Básica privada franciscana, localizada no Sul do Brasil. As investigadoras buscaram analisar como essa proposta contribui na construção de si e da prática pedagógica de seus docentes. Apontam, ao final, a importância da formação continuada no processo autoformativo docente.

No segundo artigo, as(o) professoras(o) Jeane Cristina G. Rotta, Ana Júlia Pedreira e Delano Moody Simões da Silva, todos da Universidade de Brasília (Unb), Distrito Federal, discutem a construção da identidade docente a partir das contribuições das práticas reflexivas do Programa Institucional de Iniciação à Docência, o PIBID, com foco na área de ensino de Ciências da Natureza. Sua leitura é importante para se compreender como se dá a formação e o fortalecimento da docência como carreira na licenciatura.

O artigo terceiro também toca na questão da construção da identidade docente. Produzido por Leandra Fernandes Procópio, da Universidad Autónoma de Madrid, e por Marcos Rabelo Procópio, da Universidad Castilla-La Mancha, ambos da Espanha, o artigo tem como propósito discutir, filosoficamente, como as experiências estudantis, anteriores à formação inicial docente, coadunam na construção de sua identidade como futuros professores.

No quarto artigo, Glaurea N. B. de Oliveira, professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e Marcos Garcia Neira, da Universidade de São Paulo (USP), problematizam a questão dos currículos de formação docente (de Educação Física) na formação de subjetivações. Por meio de uma leitura pós-estruturalista de sua problematização, reconhecem que há modos distintos e dissonantes de se perceber a/na profissão.

No artigo de número cinco, Maria Amélia Santoro Franco e Daniella Scalet, da Universidade Católica de Santos, desenvolveram um estudo bibliográfico crítico no qual a docência pela *práxis* tende a vocacionar o professorado à uma docência comprometida com a transformação social e os ideais de humanização que caracterizam o magistério.

No artigo sexto, Milagros Elena Rodríguez, professora da Universidade do Oriente, da Venezuela, apresenta uma pesquisa transmetódica na qual analisa as categorias dom, vocação e formação por meio de um diálogo com interlocutores de seu próprio país, do México,

da República Dominicana e de Cuba, concluindo que precisamos superar nossa formação docente colonial e mecânica, evocando uma nova forma de se pensar o magistério, calcada na ecosofia.

No sétimo artigo, Lucilia V. de Oliveira, professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Umuarama, Solange F. R. Yaegashi, professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Alexandre Shigunov Neto, coordenador de pesquisas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* Itapetininga, promovem uma análise de representações sociais de professores e professoras do Ensino Fundamental a respeito do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes. Verificam que esse tipo de pesquisa permite que se reconheçam, como docentes, seus próprios limites e dificuldades a respeito do que lecionam.

Por fim, o último artigo é dos organizadores deste dossiê temático, quais sejam: Professor Ivan Fortunato, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* Itapetininga, Professor Osmar Hélio Alves Araújo, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* Mamanguape, e Professor Emerson Augusto de Medeiros, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *campus* Mossoró. Os autores apresentam ideias a respeito da docência como ofício ou vocação por meio de um ensaio no qual são trazidos três princípios que almejam como professores. Problematizam a questão inicial por meio de uma reflexão que nos leva à docência como uma profissão que está *entre* o ofício e a vocação. Os autores se reportam a docência tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Desde já, esperamos que este dossiê alcance seu objetivo mais fundante: colocar a reflexão sobre a docência em movimento, não permitindo que o magistério seja cristalizado em uma profissão que serve para manutenção do mundo como está.

Salientamos que os esforços dos pesquisadores/autores na construção do presente dossiê temático se fazem como um empreendimento acadêmico importante, dada a complexidade da docência na atualidade.

Pensamos que urge no contexto atual, mais do que nunca, em razão da pandemia causada pela covid-19 que assolou a humanidade nos últimos dois anos, a necessidade de dialogar, pesquisar, problematizar, refletir e compreender a docência. Assim, esperamos ter cumprido este feito com o dossiê em tela.

Boas leituras!



Formação continuada docente: a perspectiva de caminhante e a (in)completude do ser

*Valderesa Moro**

*Hildegard Susana Jung***

Resumo: Este artigo objetiva investigar de que forma a proposta de educação continuada de uma escola de Educação Básica privada franciscana, localizada no Sul do Brasil, contribui na construção de si e da prática pedagógica de seus docentes. A metodologia é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, com escolha intencional dos participantes (professores, coordenadoras pedagógicas e alunos). Optou-se pela análise textual, cujo processo de auto-organização deu-se a partir da desordem em direção a uma nova ordem, passando pela emergência do novo para, finalmente, auto organizar-se de forma intuitiva. Os resultados apontam possíveis caminhos para o projeto formativo e confirmam que a participação dos professores na educação continuada ofertada pela escola contribui para a mudança no ser pessoa, incentivando-os a empreenderem inovações na prática pedagógica. Além disso, produziram aprendizagens significativas sobre a sua prática pedagógica e concepções de educação continuada, seus entendimentos no processo de autoformação (subjetividade) de si como seres em devir. Evidenciou-se que o despertar para a necessidade da educação continuada como contribuição para a autoformação do ser pessoa profissional é algo inerente ao ser humano na busca pela sua inteireza.

* Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). E-mail: mvalderesa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0486014775918350>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6214-7169>.

** Doutora em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Professora e Pesquisadora do PPGE na Universidade La Salle (UNILASALLE). E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822877165900478>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>.

Palavras-chave: Formação Continuada; Construção Pessoal e Profissional; Subjetividade

Continuing teacher education: The walker perspective and the (in)completeness of being

Abstract: This article aims to investigate how the continuing education proposal of a Franciscan private Basic Education school, located in southern Brazil, contributes to the construction of itself and the pedagogical practice of its teachers. The methodology uses a qualitative approach, of the case study type. For data collection, a semi-structured interview was used, with the intentional choice of the participants (teachers, pedagogical coordinators and students). We opted for textual analysis, whose self-organization process started from disorder towards a new order, passing through the emergence of the new and, finally, self-organizing in an intuitive way. The results indicate possible paths for the training project and confirm that the participation of teachers in the continuing education offered by the school contributes to the change in being a person, encouraging them to undertake innovations in pedagogical practice. In addition, they produced significant learning about their pedagogical practice and conceptions of continuing education, their understandings in the process of self-training (subjectivity) of themselves as beings in becoming. It was evident that the awakening to the need for continuing education as a contribution to the self-training of being a professional person is something inherent to human beings in the search for their wholeness.

Keywords: Continuing Education; Personal and Professional Construction; Subjectivity

Formación continua docente: La perspectiva de caminante y la (in)completitud del ser

Resumen: Este artículo tiene como objetivo investigar cómo la propuesta de educación continua de una escuela privada franciscana de Educación Básica, ubicada en el sur de Brasil, contribuye a la construcción de sí mismo y la práctica pedagógica de sus docentes. La metodología utiliza un enfoque cualitativo, del tipo de estudio de caso. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista

semiestructurada, con la elección intencional de los participantes (docentes, coordinadores pedagógicos y estudiantes). Se optó por el análisis textual, cuyo proceso de autoorganización partió del desorden hacia un nuevo orden, pasando por la emergencia de lo nuevo y, finalmente, autoorganizándose de manera intuitiva. Los resultados señalan posibles caminos para el proyecto formativo y confirman que la participación de los docentes en la formación continua que ofrece la escuela contribuye al cambio en el ser persona, animándolos a emprender innovaciones en la práctica pedagógica. Además, produjeron aprendizajes significativos sobre su práctica pedagógica y concepciones de educación continua, sus entendimientos en el proceso de autoformación (subjetividad) de sí mismos como seres en devenir. Se evidenció que el despertar a la necesidad de la educación continua como aporte a la autoformación del ser profesional es algo inherente al ser humano en la búsqueda de su integridad.

Palabras-clave: Educación Continua; Construcción Personal y Profesional; Subjetividad

Considerações iniciais

Diante do cenário globalizado, o mercado estabelece uma relação que rege a conduta das pessoas e os interesses dos grupos que detêm o capital, determinando quem deve vencer nessa sociedade que, a um só tempo integra e exclui. Nesse contexto, a proposta de uma sociedade aprendente coloca, de forma demasiadamente forte, o equilíbrio entre educação e empregabilidade como via de superação das exclusões. Porém, há que se considerar o risco do predomínio da lógica de mercado que continua excluindo muitas populações pobres. Para tanto, torna-se necessário refletir sobre a relação entre sociedade e organização educativa entendendo-se que “a organização educativa é determinada pelas orientações da sociedade” (BERTRAND, VALOIS, 2004, p. 14). Contudo, as relações entre elas têm um duplo sentido. A primeira pode contribuir para a modificação das orientações da segunda. A escola “possui certa autonomia e pode intervir nas orientações fixadas pela sociedade, quer aceitando-as,

adaptando-as ou contestando-as” (ibidem p. 14). Nesse processo, é necessário revisar o papel do professor¹, da escola e da educação, “para trabalhar pedagogicamente o descompasso dos seres humanos em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos” (ibidem p. 21). Merino (2000), ao salientar os avanços na ciência, na técnica nos meios de comunicação da sociedade contemporânea afirma que nem sempre o progresso material fez-se acompanhar pelo progresso espiritual e humanizante

Dessa forma justifica-se, a necessidade da educação continuada do professor, base tanto para transformar a experiência de si (subjetividade), quanto para subsidiar o processo de melhoria da qualidade da ação pedagógica. Essa base viabiliza ao professor, à escola e, conseqüentemente, à própria sociedade, a minimização dos fracassos educacionais que tanto angustiam, encorajando para alternativas incentivadoras de políticas educativas mais conscientes, consistentes e humanizadoras.

Entende-se que, por meio da educação continuada, o suporte metodológico e a construção de conhecimento capacitam o professor para administrar os desafios provocados pela sociedade do conhecimento num mundo globalizado. A educação continuada oferece espaço ao docente para debruçar-se sobre ela e refletir sobre seu próprio pensar, fazer, sentir, significar e ser, despertando a ampliação de sua consciência para estabelecer mudança de relações que correspondam à missão e à visão da escola que se pretende construir.

Cabe, conseqüentemente, aos sistemas educacionais e à escola, o papel de fomentar o desafio da atualização permanente, ao oportunizar espaços de educação continuada ao professor, no intuito de desenvolver uma ação pedagógica que o capacite para o exercício consciente da cidadania e para a competente responsabilidade no investimento em sua própria formação, entendida como toda e qualquer atividade no processo da

¹ Neste trabalho são utilizados, como sinônimos, os termos professor e docente, e aluno e estudante. Entende-se que ambos, enquanto ensinante e aprendente, respectivamente, complementam-se num movimento mútuo e, por vezes, recíproco de ensinar e de aprender (FREIRE, 2000).

construção de si. Na compreensão de Josso (2004), a formação de si é um processo que implica formação da pessoa inteira, compreendendo as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais.

A necessidade de falar em ampliação da consciência e exercício consciente de cidadania remete à definição de consciência assumida em Josso como “a presença atenta a si próprio, aos outros e ao seu ambiente, ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos” (JOSSO, 2004, p. 50). Além disso, está a capacidade de estabelecer relações pautadas por uma ética planetária, cujos fundamentos se reportem a valores como respeito, solidariedade, compromisso e cuidado com qualquer forma de vida, como também a constituição da própria subjetividade.

Dito isso, a presente pesquisa objetiva investigar de que forma a proposta de educação continuada de uma escola de Educação Básica privada franciscana, localizada no Sul do Brasil, contribui na construção de si e da prática pedagógica de seus docentes. A metodologia é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada², com escolha intencional dos participantes (dez professores, cinco coordenadoras pedagógicas e oito alunos). Optou-se pela análise textual, cujo processo de auto-organização deu-se a partir da desordem em direção a uma nova ordem, passando pela emergência do novo para, finalmente, auto-organizar-se de forma intuitiva.

A escola franciscana³, localizada em um município de porte médio do Sul de Brasil, é da rede privada, e atende a 1.200 estudantes da Educação

² As entrevistas foram realizadas de forma presencial, antes da pandemia da Covid-19 de 2020 e 2021. Todos os participantes (ou responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

³ A rede franciscana de educação tem sua origem em 1835 na Holanda quando a fundação da primeira escola criada por Madre Madalena Damen, fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã. As Franciscanas chegaram ao Brasil em 1872 quando fundaram a Escola São José em São Leopoldo, RS. Em 1903, criaram a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, mantenedora civil das escolas da Rede Franciscana de educação. Em 1951 quando a Província brasileira foi desmembrada foi fundada a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte.

Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Conta com 83 docentes, cinco coordenadores pedagógicos e 60 funcionários técnico administrativos. O processo de formação continuada docente analisado nesta pesquisa tem como característica a participação de dois professores da Educação Infantil, dois do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, e três dos Anos Finais, três do Ensino Médio e quatro coordenadoras pedagógicas. Os encontros são de 4 horas mensais. Os temas são desenvolvidos em forma de seminário com leituras prévias de cunho metodológico considerando o aprofundamento de saberes docentes de cada nível e área de ensino, bem como o aprofundamento da filosofia franciscana que embasa a proposta pedagógico-metodológica da escola em estudo.

A (in)completude do ser

O dinamismo pela completude que move o ser humano na direção da ampliação da consciência de si e do mundo, encontra sentido em Merino (1999), quando refere que esse estado de peregrino faz a pessoa sentir-se em tensão por superar-se incessantemente, pois nunca se acha acabada. O ser humano, portanto, “é um peregrino que confraterniza com tudo o que o acompanha em sua viagem existencial, mas, ao mesmo tempo, está em atitude de despedida de dependências e de freios que aparecem em seu itinerário”. (MERINO, 1999, p.116). No sentido da impermanência de tudo, Tolle (2007), ao falar do “processo de descoberta do espaço interior”, (TOLLE, 2007, p. 195) considera que o ser humano será totalmente livre e iluminado quando fizer o caminho da não-resistência, do não-julgamento e do desapego. Consciente da transitoriedade das situações em que vive, o ser humano terá mais facilidade em aceitar a impermanência como algo positivo, nessa caminhada de ser itinerante no processo formativo e de constituir-se humano. Segundo Nanni (2000), vivemos o tempo de uma

“nova paidéia” (NANNI, 2000)⁴ e a sociedade, os organismos nacionais e internacionais, os especialistas em políticas educacionais deverão estar atentos a esse mundo em mudança que exige uma nova postura do ser humano educador. Para o autor, a resposta a esse mundo em mudança não deverá restringir-se a “uma paidéia que responda simplesmente sobre conteúdos culturais, com modelos antropológicos, psicopedagógicos com esquemas elaborados no século passado”. (NANNI, 2000, p. 8, tradução nossa⁵).

Na visão de Nanni, “estamos frente a uma mudança de época e uma mudança de paradigma que requer um novo pensar, que seja ecológico, sistêmico, plural” (NANNI, 2000, p. 8, tradução nossa⁶). Isso nos remete ao estado de itinerância que constitui o ser humano, coloca-o em situação de busca e tudo será reduzido a simples adestramento e não haverá mudança no coração das pessoas, pois a nossa sociedade precisa de um ser humano que tenha a capacidade de comprometer-se com o destino comum da humanidade, que saiba ver no outro um companheiro de viagem, portanto um itinerante.

Ao referir as falas dos participantes da investigação é natural o encantamento pela trajetória possível na construção do ser inteiro, daqueles que fazem o caminho da reflexão na ação, professores, coordenadores e alunos, e, ao mesmo tempo, defrontar-se com a construção da própria trajetória de vida que gera consciência como pessoa em permanente construção. Descobrir-se peregrino no processo de construir-se pessoa humana ao longo da vida, tomar consciência do cenário das implicações/contribuições do projeto de educação continuada na ação

⁴ Nova Paideia é uma síntese dos valores culturais e espirituais, um patrimônio da civilização que foi herdado e que hoje as gerações se empenham em traduzir e transmitir às gerações atuais para ajudá-las a crescer em humanidade.

⁵ “una paideia che riproponga, vuoi sul piano dei contenuti culturali, vuoi su quello dei modelli antropologici e psicopedagogici, gli stessi schemiche sono stati elaborati nei secoli passati.

⁶ “Siamo veramente di fronte ad un passaggio d’epoca, ad un cambio di paradigma che richiedono [...] un pensiero ecologico, reticolare, sistemico, plurale”.

pedagógica dos professores num compromisso pessoal individual, porém com implicações coletivas, foi algo extremamente vital nesta investigação.

A fascinante viagem pelas experiências de vida e de formação durante a pesquisa, o encantamento frente ao desvelamento dos docentes que aceitaram o desafio de falar de si e do seu trabalho, foi uma experiência singular. A disponibilidade das coordenadoras, descrevendo seu papel de liderança frente aos professores, o compromisso com a mudança das pessoas pela educação e, ainda, a consciência da mudança de si próprias na missão de liderar docentes no processo de formação e ação, constituiu-se tarefa extremamente prazerosa, considerando o visível crescimento do grupo envolvido no processo formativo. A simplicidade, a objetividade, a pureza dos depoimentos, a convicção de sentir-se parte da construção do processo educativo foi algo singular e encantador, em especial nas falas dos alunos, remetendo-os ao belo que constitui o ser humano.

Na perspectiva de esperança, da utopia do não lugar, mas do possível, do realizável, os participantes demonstram que a proposta de educação continuada franciscana contagia os que dela participam, pois não se constitui “... em fuga do mundo real, nem uma fuga do passado dourado, nem a um futuro sonhado. É trazer aqui e agora o que correntemente parece estar muito além do aqui e fora do agora. É uma total afirmação do homem e da vida”. (MERINO, 1999, p. 323). Na visão de Freire (2000), o mundo ainda não é, está se fazendo e eu em meus relacionamentos posso interferir nesse mundo, porque meu papel não é só de constatar o que ocorre. Como sujeito, posso interagir e modificar, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. (FREIRE, 2000, p. 85). Segundo Merino (1999), “o homem não é um ser passivo, nem um mero espectador, mas ator, participante e transformador”. (MERINO, 1999, p. 233). Em vista disso, estar no mundo implica comprometer-se com reações que vão desde mim até o mundo e vice-versa, processo que remete o ser humano à consciência do permanente vir a ser.

O professor que investe na formação de si torna-se um marco na visão de itinerância de seus alunos, pois educa mais pelo exemplo do que pelas palavras. Contribuí, nesse sentido, Merino (1999) ao afirmar que:

[...] o homem franciscano trata de conhecer o outro, os outros e as outras coisas, porque já de antemão os ama; e, visto que os ama, respeita-os; visto que os respeita, admira-os; e porque os admira, surpreende-se das maravilhas inéditas que irrompem em nossa vida cotidiana. Por isso, não necessita inventar um sentido, mas apenas descobrir o sentido na ingenuidade de uma vida profundamente vivida e sinceramente compartilhada. (MERINO, 1999, p. 111).

Consciente da integralidade do ser humano como alguém que, ao se construir profissionalmente, constrói-se pessoa humana, num processo nunca acabado, são importantes os fundamentos antropológicos franciscanos que, segundo Merino (1999), concebem a pessoa como um ser que se faz a cada momento na relação consigo, com o outro, com as coisas criadas e com o grande Outro, que é o divino. Nesse trabalho, a educação continuada, tal como foi concebida, foi evidenciada como sendo o processo pelo qual o ser humano passa ao longo de sua existência, com a finalidade de autoformar-se continuamente em todos os aspectos que o constituem pessoa humana, em vista do bem individual e coletivo. Se for considerado o transcender-se do ser humano, como um permanente devir, a educação continuada é uma necessidade que se estende por toda a vida, para todas as pessoas, em todos os tempos (CHARLOT, 2000).

Nesse sentido, pode-se considerar a educação continuada como alavanca para a transcendência do ser humano que, “se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente” (CHRISTOV, 2001, p. 9) e não simplesmente uma ferramenta para suprir deficiências de processos anteriores ao estágio atual do docente. Na visão dos entrevistados, o processo de formação acontece num misto de construção de si como ser inteiro, mas sempre em processo, ao mesmo tempo que esse ser vai se construindo profissional, considerando também a relação com o outro. Nesse sentido, Freire afirma que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 2000, p. 52), o que implica colocar-se disponível à realidade, de deixar-se construir num

processo de abertura aos outros e com os outros, acolhendo os desafios necessários à prática educativa.

Ao definirem educação continuada, os professores manifestam suas concepções ligadas mais intrinsecamente à sua prática pedagógica, porém, ao longo das suas falas, percebe-se o inundamento de luzes sobre suas vidas pessoais, no modo de estabelecer relações com seus alunos e famílias, no relacionamento entre seus próprios pares e, principalmente, na concepção e construção de si, como pessoas humanas.

O ser pessoa e o fazer profissional

Em sua prática pedagógica e quanto às relações com o outro, os professores apontam para aspectos que são indissociáveis do seu todo, como seres integrais. É possível evidenciar as marcas de mudança no ser pessoa, embora eles, em muitas falas, não o digam explicitamente. Talvez, por uma cultura que privilegia o investimento na formação em prol da qualificação para o *fazer*, as pessoas não tenham consciência de que são as mudanças no Ser que qualificam o fazer. Porém, mesmo que um projeto de educação continuada contemple, em seus objetivos, muito mais um cunho para qualificar a ação pedagógica, as mudanças na prática educativa somente serão perceptíveis à medida que a mudança ocorrer de dentro (essência) e não de fora (forma).

A consciência de si, segundo Tolle (2007), é algo que move o processo do Ser pessoa na direção da luz, podendo contagiar de fora para dentro, mas o sujeito somente poderá apropriar-se da luz, à medida de sua abertura para essa luz. Na visão do autor, o ser humano deve distanciar-se da forma para reconhecer em si o “espaço interior” (TOLLE, 2007, p. 205). Essa consciência do espaço interior conduz a pessoa para a experiência da verdadeira alegria do Ser, fruto do silêncio interior, que requer um alto grau de atenção que o autor denomina de *Presença*, quer dizer, a consciência de si. Para que se possa perceber o que está em volta de seu Ser, deve haver

uma sintonia com sua essência, que é interna. Isso se dá no encontro com a alteridade. Dessa forma, será possível o despertar para a mudança em vista da qualificação da ação.

No decorrer da investigação, foi possível notar que o processo de educação continuada é percebido pelos professores como algo que se constitui no comprometimento individual e coletivo, tecido pelo envolvimento e participação de cada um e de todos, em um permanente compartilhar dos diferentes papéis e responsabilidades. A efetividade das mudanças, segundo eles, depende de uma ação conjunta, considerando a coerência entre reflexão e ação, numa atitude consciente de compromisso do grupo. A aplicabilidade do aprendido repercute de forma singular e coletiva, considerados os diferentes olhares dos grupos analisados. Na compreensão de Merino, “o olhar é sempre uma projeção do eu, e por ele sairá tudo quanto não seja o eu” (MERINO, 2000, p. 69). Entende-se que, quanto ao ponto de vista do sujeito, considerados aspectos emocionais e intelectuais e a força de vontade, o olhar pode ser superficial ou profundo, pois a pessoa vê o que lhe interessa.

O olhar dos professores volta-se para o conhecimento construído que deve ser legado aos alunos, portanto, um compromisso e uma visão de construção que combina passado e presente em vista do futuro. Porém, por outro lado, esse olhar está impregnado de aspectos que referem a formação do Ser, da essência da pessoa humana como alguém inteiro. Ao falar da imbricação da formação, tanto pessoal quanto profissional, um professor refere que *a proposta de educação continuada modifica o ser do professor, faz rever a postura e o jeito de ser, pois ao incorporar as aprendizagens do que foi estudado e refletido, mudamos nossa vida*. Outro professor diz que *a formação desperta para a coerência de agir com sinceridade e naturalidade, com responsabilidade, caráter, convicção que são essenciais na vida de um professor*.

Os professores afirmam que os momentos de reflexão possibilitam registrar tanto conceitos relacionados à área em que atuam, como conceitos relacionados à vida, viabilizando a revisão de ideias e valores que podem

ser confirmados com maior segurança em sua atuação, não só como profissionais, mas, principalmente, em sua vida pessoal. O projeto proporciona a retomada e o (re)olhar da caminhada pessoal/profissional, sendo possível perceber a mudança já alcançada, mesmo conscientes do quanto ainda é preciso mudar. Confirmam que a mudança se dá em si, internamente, e se exterioriza na ação da sala de aula quando percebem que, *a partir do projeto, passamos a dar mais tempo para o crescimento pessoal, por perceber a importância de atualizar-se permanentemente* (Participante da pesquisa).

Um dos professores afirma que o estudo foi muito importante para si dando-lhes subsídios, fortalecendo-o como profissional. Ele diz: *hoje priorizo a formação integral do aluno, procuro vê-lo como ser humano, alguém que está em processo de formação*. E continua: *ao participar dos estudos sobre franciscanismo, ao longo do tempo, tive certeza, de que é isso que realmente conta, a formação, o olhar o aluno como alguém diferente, respeitar seus limites, valorizar suas capacidades e habilidades, pois os alunos são diferentes uns dos outros, em suas capacidades e habilidades. Cabe aos professores ajudá-los no desenvolvimento para a vida, sem exigir que sejam bons em tudo*.

Os professores enfatizam que a escola oportuniza o autoconhecimento e que a falta do cultivo do aspecto pessoal, de uma crença, de uma essência, desestrutura a sociedade. Nesse aspecto, Merino (1999) diz que a “vida anímica” do ser humano não se limita em seu interior, mas projeta-se para o exterior na relação de convivência com os outros seres, sejam eles humanos ou não, e a pessoa humana é uma totalidade que tende a desabrochar em contato com o meio ambiente, a trajetória humana pode reduzir-se a incessantes adaptações às mudanças, promovendo constantes aprendizagens e ajustes. Porém, “se o homem é o resultado da síntese de dois elementos integrantes tão distintos como são o anímico e o corporal, necessita ser interpretado a partir dessa dupla vertente, embora ele constitua uma unidade privilegiada e singular”. (MERINO, 1999, p. 205). Essa realidade pode ser conferida na afirmação de um dos professores quando

refere que o cultivo pessoal é cada vez mais importante: *considero fundamental, a reintegração do ser humano como um todo, pois o ser humano não são pedaços, é um todo. O aspecto pessoal vem junto do profissional, e, é fundamental que se procure trabalhar esse aspecto.*

Orientação e mediação

O olhar das coordenadoras considera o compromisso de orientar o professor para a construção de conhecimentos que fazem sentido para a vida do aluno, mas também com a mudança de si. Para elas, é fundamental, no papel da coordenação, a atitude de instigar o professor a refletir sobre o que está estudando, confrontando com a sua prática. Afirmam que: *a busca incessante pelo estudo da teoria, verificar se realmente consegue concretizar, aplicar, faz o professor crescer como pessoa e como profissional. A partir da educação continuada, cada encontro mobiliza muito os professores. Alguns saem muito instigados do próprio encontro e, se propõem a fazer algo novo. Outros, caminham mais lentamente e precisam mais subsídios e esforço da coordenação pedagógica, do colega para ajudá-los a crescer.*

Segundo Freire (2007), para ensinar, o professor deve posicionar-se de forma crítica sobre sua própria prática, pois “sem ele não se funda aquela prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2007, p. 42).

Em relação ao desenvolvimento do conteúdo, as coordenadoras afirmam que houve evolução, avanço pela reflexão e estudo. A reflexão sobre a ação aprimora a ação e muda a visão do professor, quando considera que “a superação e não a ruptura se dá à medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica, tornando-se curiosidade epistemológica, metodicamente, rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão”. (FREIRE, 2000, p. 34).

Segundo as coordenadoras, os professores saíram da zona de conforto, estão mais conscientes das novas possibilidades pois reduziu *a preocupação do conteúdo pelo conteúdo*. *Conseguiram entender o conteúdo como um instrumento, um meio de subsidiar a aprendizagem dos alunos. Aprimorou-se a ação pedagógica em relação à metodologia, à interdisciplinaridade e a outros aspectos do aprender/ensinar*. O sentido de itinerância traz um comprometimento que conduz o professor à mudança de postura frente ao que precisa ser ensinado. No depoimento de uma coordenadora, é possível verificar o grau de consciência do que é viável fazer, quando se acredita no processo itinerante do ser humano. Ela afirma: *fico encantada quando entro na aula e vejo o professor trabalhando com os alunos aquilo que é específico da disciplina de forma criativa agregando outros conhecimentos. Por exemplo, na Educação Artística num trabalho que eles chamam “faces”, o que exige trazer o contexto histórico, a cultura greco-romana, a questão egípcia, o porquê do uso das máscaras, de que forma isso se deu na arte, na literatura, nos poemas. Eles conseguem ultrapassar o conteúdo e atingem o conhecimento, isto é, o saber*.

Percebe-se que existe uma consciência de que o papel da coordenação é mediar, engajar o professor na proposta da escola, sem esquecer o contexto local; não perder o espaço que o colégio já conquistou, mas também não perder a proposta pedagógica que é o objetivo específico da filosofia franciscana. Em contraponto à necessidade de considerar o contexto, percebem que a busca pela escola se dá pela proposta de vida e não pelo vestibular, pois isso outras escolas também fazem. Uma coordenadora afirma ser isso *extremamente importante e os alunos estão num processo de compreensão bem significativo. Existe compromisso com o conteúdo, devido a exigência externa pelo processo seletivo, uma preocupação que precisa ser contemplada, mas não é um fim em si mesmo*.

Nesse processo de orientar docentes, ocorrem mudanças pessoais e profissionais no grupo das coordenadoras que se percebem, com um posicionamento mais firme, ao assumir seu papel na escola. Isso se confirma quando dizem que o posicionamento delas é mais sólido, mais direto e

pontual. *Estamos mais coesas na orientação e isso dá segurança ao professor. Usamos ternura e vigor como propunha São Francisco de Assis aos seus irmãos. Assessoramos com firmeza fazendo o professor pensar sobre sua atitude. Para a coordenação está muito claro a partir da educação continuada, pois esse preparo exige um estudo mais aprofundado.*

Na visão das coordenadoras, o processo é fundamental, porque movimenta o grupo, não de ser melhor do que os professores, mas de ser alguém que, por investir em si, ilumina ou inspira outros a investirem em si. Dessa forma, é possível fazer o contraponto e qualificar a discussão no momento dos estudos e da socialização com os professores, porque só podemos iluminar outros a partir do investimento que fazemos em nós mesmas. Contribuí com a ideia de processo de crescimento pela reflexão Freire (2000) ao afirmar que não existe docência sem discência, porque a ideia de construção da profissionalidade existe em qualquer profissão, não só para o professor. Para o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. (FREIRE, 2000, p. 4). Para as coordenadoras nem sempre há *resposta para dar, porque não há verdades prontas, mas há condições de ajudar o professor a pensar sobre suas ações e o processo de construir-se, ajudar a caminhar.*

A consciência sobre o estado de seres itinerantes transparece na atitude das coordenadoras frente a obstáculos encontrados ao longo do processo de estudos o que, segundo elas, serve para redirecionar o trabalho de orientar docentes. Percebem-se *pessoas* que enfrentam os desafios como algo importante para crescer, mobilizar, propiciar movimento. *Quando há um consenso há uma acomodação. Então, é o contraponto que nos faz buscar diferenças, nos desafia constantemente. É através disso que passamos a buscar mais e o obstáculo se torna possibilidade de crescimento.*

Os alunos se situam no olhar do aprendente, mais abertos e livres em seus posicionamentos; percebem com maior nitidez, nos professores e em si mesmos, os avanços do processo ensino e aprendizagem, ofertado pela

escola. Para eles, a consciência da importância de sua participação no projeto de educação continuada é algo natural, pois compreendem-se parte integrante do processo educativo. São conscientes de seu papel de aprendizes, talvez, por isso, mais livres para entender e acolher o sentido de Seres em processo de construção permanente. Em seus depoimentos, é possível perceber o sentido de intinerância que perpassa o entendimento que possuem em relação ao processo de formação, como algo necessário à construção de si mesmos, tal como a de seus professores. Nesse sentido, corrobora Freire ao indagar “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”? (FREIRE, 2000, p. 33).

Para os alunos, o projeto de educação continuada se constitui numa maneira organizada de aprofundar os princípios e a filosofia da escola e consideram-no muito importante, por ser uma forma inovadora em que participam alunos e professores. Entendem que essa abertura da escola, que possibilita a participação dos alunos nos estudos, reflexões e debates, junto com os professores, torna a escola diferente. O respeito à autonomia e a dignidade do ser do educando conduz o professor a uma atitude de compartilhamento de aprendizagens. “Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito o que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo”, pois “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos”. (FREIRE, 2000, p. 65). Na fala dos alunos, é possível perceber essa consciência de inacabamento, tanto de si como do professor, por isso eles reconhecem que a validade de um projeto que envolve professor e aluno é uma parceria que dá certo. Um aluno afirma: *o projeto é um grande sucesso, pela reflexão da teoria, que se reflete na prática da aula. Ao conhecer o pensamento dos jovens torna-se mais fácil para o professor desenvolver o trabalho, pois o jovem não gosta de nada imposto e aqui na escola não há imposição. Somos convidados a participar, existe abertura, colocamos nossas ideias e opiniões e assim,*

juntos, professor e aluno encontramos a melhor solução para a situação. Esse é o diferencial da nossa escola.

Importante observar a liberdade que os alunos têm ao referir que a fundamentação teórica é muito válida, porque os professores agregam ideias novas e qualificam seu trabalho, beneficiando-os com isso. Entendem que a participação deles projeta-os para frente, para a sua formação integral, para o horizonte preconizado pela utopia que o estudo remete à proposta franciscana. Um aluno assim se expressa: *no momento em que professores e alunos estão estudando é mais fácil para eles entenderem nossa visão. Essa oportunidade de estudar com os professores dá certo na aplicabilidade em sala de aula; esse projeto é muito importante, porque não é feito só pelos professores.* Outra aluna refere: *bem importante nossa participação, porque não somos passivos, podemos interagir dentro da escola. O aluno é um membro da escola assim como o professor, o funcionário, os pais, toda a comunidade. Todos têm grande importância e cada um faz parte de um todo e, é uma forma de o aluno se dar conta da importância dele no processo educativo. Também já contribuí na formação da profissão do próprio aluno, para o seu futuro. No meu caso, foi uma grande ajuda esse convívio com os professores, saber como são os bastidores de uma escola, como tudo isso funciona, porque quero ser professora.*

Para os alunos, o projeto dá condições de um aprendizado mais leve, porque o aluno não vem para a aula forçado, vai aprendendo aos poucos. Eles percebem o professor como um amigo que está para os ajudar a serem pessoas melhores para o mundo e para que possam ajudar a outros serem melhores e não simplesmente como uma figura que ensina conteúdo. Entendem que esse processo contribui para a vida de todos os alunos. Segundo eles, o projeto é muito bom, porque oportuniza a participação que, ao contrário do professor que tem um tempo limitado em cada sala, o aluno está o tempo todo presente, o que lhe possibilita uma visão diferente, por isso ele sabe o que precisa melhorar. Sendo assim, eles contribuem com novas ideias que podem mudar na atuação do professor. Em sua visão, enquanto alunos, é muito importante a participação e reafirmam a certeza de

que nas reflexões com os professores, podem propor alternativas positivas, percebem que são ouvidos e o colégio é um grande diferencial na comunidade. As coordenadoras também registram a importância da presença e a contribuição dos alunos nos estudos e salientam como foi significativo e válido todo o processo.

Nesse sentido, confirma a visão das coordenadoras de que a educação continuada vem contribuir com uma situação que já está colocada não só na escola, mas frente a um jovem que provoca e desinstala para a reflexão e para o estudo. Caso contrário, se a escola não estiver atenta para essas questões, se não ficar ligada a todo esse contexto atual, os jovens vão nos empurrar e, conscientes disso ou não, precisaremos caminhar. Uma escola que se preocupa com isso, que está vendo as mudanças e as exigências do jovem e da criança de hoje e que utiliza essa necessidade como provocação para estudo, melhoria, crescimento, afim de impulsionar o processo educativo. Uma coordenadora afirma que os estudos qualificaram a relação dos professores com o aluno, *dando respostas seguras e sem medo de se colocar como aprendizes, junto ao aluno. As aulas são muito mais prazerosas e os alunos têm contribuído muito, porque o professor possibilita esse intercâmbio. Ele é o responsável último pelo processo. Existe uma participação muito boa e o aluno é co-participante desse processo. A responsabilidade e o domínio da aula não é mais exclusividade do professor e isso tem contribuído bastante para o processo de ensino aprendizagem.*

As coordenadoras reforçam a ideia ao mencionar a necessidade de mudança de postura do professor que precisa se aperfeiçoar, fazer a diferença em sala de aula. O professor tem que sair da condição de professor que ensina, para a condição de professor que aprende. Freire ao afirmar que “o professor que não leva a sério a sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 2000, p. 103). O autor reafirma a premissa de que, por meio do estudo, da reflexão, do repensar sério e competente sobre a ação, é possível mudar. As falas dos alunos,

professores e coordenadores confirma essa posição. Assim, afirma uma coordenadora: *quando o professor se percebe nessa relação consigo mesmo, isso conseqüentemente, o levará a uma melhor relação com o aluno. Pelo projeto, o professor está mais desarmado na sala de aula, porque caiu a máscara de que ele tem que ser o melhor e que tem que saber e dominar tudo.*

Referindo-se a facilidades e dificuldades no percurso desse processo de educação continuada, é visível o reconhecimento da importância vital do investimento em formação por todos os grupos investigados. Podemos considerar, segundo os diferentes olhares referidos no decorrer desta investigação, que o ser humano se constitui em sua essência um ser de itinerância, que nasce inacabado, vive em situações de se construir em relação a si e em seus relacionamentos para finalmente concluir a fase terrena de forma ainda itinerante na plenitude do grande Outro, que, na visão franciscana, é denominado de Absoluto, Deus.

Para os professores, o crescimento pessoal e profissional, agregado após os estudos, é percebido na mudança e na essência de si, mudança de perfil pessoal e profissional, porque acreditam que não é possível mudar só profissionalmente sem que haja mudança interna. Por isso, quando eles propõem continuar investindo na formação e no cultivo pessoal, de certa maneira, estão conscientes de sua condição de seres itinerantes cuja caminhada de construírem-se pessoas inteiras deve contemplar o cultivo de todas as dimensões que os constituem. Ao afirmar ser *importante investir em formação, principalmente em cultivos no relacionamento com Deus, cujas experiências enriquecem uns aos outros, acenam para o diferencial do projeto. A abertura para o outro e até mesmo com Deus, dar-se tempo para investir em cultivo interior, é compromisso pessoal.*

Ao considerar este depoimento, percebe-se a confirmação da ideia de que o ser humano só será plenamente humano, se investir na formação de si para que isso se reverta em atitudes de vida. Para os professores, a mudança é percebida na própria vivência da filosofia franciscana, a questão

do respeito com os outros seres, questões que envolvem o cuidado com o universo.

Inspirada em princípios franciscanos que consideram o ser humano um ser relacional, que se constrói à medida de suas relações *com*, compreende-se que a educação continuada para ser verdadeiramente promotora da construção do ser humano integral deverá contemplar, em suas ações e projetos, muito mais do que a dimensão profissional. Nesse processo do relacionar-se consigo, com o outro e com as coisas, há um movimento interno que remete ao processo itinerante que constitui o ser humano, impelindo-o a buscar no outro aquilo que lhe falta. Mas não é só isso que o faz caminhar. Há algo mais profundo em si mesmo que, muitas vezes, nem ele mesmo percebe, mas que o movimenta no sentido de fazer-se pessoa, ao mesmo tempo, que provoca a mudança, também naquilo que toca com sua relação, seja ela consciente ou inconsciente. Charlot (2000) contribui com essa ideia, ao afirmar que “o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, tornar-se por si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 52), isto é, construir-se permanentemente.

O ser humano é um todo indissociável, o que remete a considerar a importância das relações e nelas o encontro, algo tão franciscano, portanto, não se pode desprezar o entrelaçamento que existe na teia que constitui o cosmo. O homem é um ser histórico, e não se deve menosprezar o aspecto social dessas relações. A vida com “feitio franciscano significa um modo de ser espiritual, psicológico e existencial, que se traduz num estilo concreto e específico [...] de pensar em função da realidade da vida, de sentir o que nos rodeia e criar profundas e amistosas relações pessoais com todos os seres da criação”. (MERINO, 2000, p. 35). Assim, é importante lembrar que o ser humano habita, percebe e vivencia o mundo a partir de sua “casa”, quer dizer, sua realidade objetiva e subjetiva. No momento que estabelece conexões com outras “casas”, consegue perceber e perceber-se integrante de uma comunidade, e toda uma teia de relações é criada. Na mesma linha, a educação continuada, no momento que fomenta o encontro, o *link*, a relação com o outro na vida do professor, concomitantemente, estabelece a quebra

do paradigma existente, que faz com que o sujeito (professor) perceba, reconheça e estabeleça novas percepções e conexões.

A visão de itinerância, do sair de si, da impermanência dos saberes e dos conhecimentos adquiridos, para colocar-se na perspectiva de caminhante, é condição do humano. O processo de educação continuada possibilita ao professor o caminhar partilhado, ao perceber que o processo se realiza em conjunto, que avançam na mesma direção, mesmo que, por caminhos e formas distintas, de maneira contínua. Desafios, percalços, dificuldades, limites a serem superados fazem parte, pois o itinerante tem a sua frente a meta e o caminho que se faz ao caminhar. Certamente, cada um dos participantes desta pesquisa, percebeu-se itinerante e peregrino no processo de construir-se pessoa profissional, colaborando com seu olhar a partir de seu interior, mas, acima de tudo, aceitou o desafio de debruçar-se sobre sua própria construção pessoal, nesta jornada que não tem data para acabar.

No momento em que o professor se percebe um ser itinerante, conseqüentemente, vê o aluno um ser itinerante, em processo, que caminha em busca de sua construção como pessoa e que possui tempos diferentes. Isso faz do professor um ser atento de si e do processo do fazer-se humano, ao longo de uma vida, tanto para si como para o seu aluno. Dessa forma, muda o olhar, a maneira de ensinar, muda também a concepção de seu papel de ser professor. Conscientes dessa itinerância, afirmam: *se olharmos para o aluno como alguém que está em processo é mais fácil visualizá-lo como um ser inacabado. Estabelecemos uma relação confiante e amistosa, não tão adversa, enfatizando que estamos a caminho, por isso, itinerantes, não proprietários da verdade. Os conflitos são menores, há mais proximidade, espaço para a afetividade, ponto fundamental na aprendizagem. O ganho é relacional, afetivo, e interfere na construção do conhecimento.*

A visão itinerante do processo de construção do ser humano ainda pode ser evidenciada, quando se analisam os depoimentos das coordenadoras que definem Educação Continuada como uma alternativa que trabalha basicamente, unidade e identidade. Nenhum regime, por mais duro e repressor que seja, conseguirá enquadrar o ser humano, pois “sempre

sobra alguma coisa nele. Por mais aprisionado que esteja, o ser humano transcende tudo. Porque, com seu pensamento ele habita as estrelas, rompe todos os espaços” (BOFF, 2000, p. 22). Por isso, sendo humanos, “temos uma existência condenada a abrir caminhos, sempre novos e sempre surpreendentes” (p. 22). Reitera isso um professor ao afirmar: *quando um docente chega à escola, traz na bagagem sua história de vida, uma trajetória acadêmica e profissional já constituída. É o que ele é como pessoa e, à medida que a escola possibilita reflexão, os pontos de vista diferentes ou que se aproximam, são colocados num debate, busca-se a aproximação para um consenso fortalecendo a unidade de trabalho, uma identidade.*

Os professores também evidenciam a ideia de itinerância proposta pelo colégio, caracterizando-a como parte da identidade franciscana, ao afirmar que na escola, respeita-se as diferenças, mas preserva-se a identidade da escola. Eles entendem que ao avaliar a forma como se trabalha a ação pedagógica, percebe-se o constante investimento em aspectos como afeto, amor, amizade, respeito, companheirismo, acolhida, algo bem presente na proposta franciscana.

O olhar itinerante está presente na visão dos alunos que consideram que a escola não visa somente ao ensino do conteúdo, mas se preocupa com o aprendizado dos valores como a paz e o bem, visando a um aluno comprometido com a mudança da sociedade. Na visão deles a escola deve continuar investindo no processo de construção conjunta, mas sugerem que, os próprios alunos incentivem outros colegas para participarem dos estudos, porque muitos não têm a visão de que podem contribuir e, se forem convidados, com certeza, vão ajudar a melhorar o processo.

Por outro lado, mencionam que uma maior participação e conhecimento dos pais sobre a proposta de educação continuada conscientiza sobre a importância de uma escola que prepara para a vida. Na visão deles, os pais conhecem só o que os filhos falam, mas poderiam participar e envolver-se mais, fazendo parte efetiva do colégio. Reforçam a importância de maior divulgação da proposta, ao referir que *como a escola*

não se pode colocar todos os alunos para participar dos estudos, deverá haver mais divulgação pela coordenação, professores e os próprios alunos devem divulgar e dar oportunidade aos colegas que participam dos estudos, testemunhar em sala de aula. Assim, outros perceberão que podem fazer parte e participar. Os alunos estão colhendo lições para a vida, por isso o projeto deveria ser mais divulgado dentro da própria escola. Eles entendem que precisamos mostrar para os outros colegas que é uma coisa boa, estão aprendendo para vida, e não só colaborando para o bem do colégio, estão sendo beneficiados como pessoa. É necessário que os colegas vejam que participar não é algo insignificante, mas algo sério e que o alicerce do trabalho que é feito nas aulas deve-se a um projeto organizado.

As falas dos participantes da pesquisa evidenciam a significativa validade do investimento da proposta de educação continuada o que pressupõe que é possível mudar o cenário que constitui uma sociedade carente de valores éticos, algo tão necessário no mundo em que se vive.

Considerações finais

Após investigar de que forma a proposta de educação continuada de uma escola de educação básica priva franciscana localizada no Sul do Brasil, contribui na construção de si e da prática pedagógica de seus docentes, os resultados emergentes deste trabalho possibilitaram visualizar vários pontos de referência de coisas que estão bem, daquilo que precisa ser reformulado e revisto, e todo o processo evidenciado na construção da caminhada de formação da escola. Diante dos resultados obtidos, independentemente de terem sido bons ou não, e foram positivos, vejo oportuno externalizar meus sentimentos que estão de acordo com pesquisas já realizadas, as quais comprovam que toda a prática docente bem-sucedida é feita por pessoas que tem ampliação de consciência.

A partir dos achados da pesquisa percebe-se que apostar em educação continuada é um dos caminhos que possibilitam a mudança da sociedade mercantilista e individualista em que se vive. Além disso, a investigação possibilitou uma parada e um olhar sobre a interioridade, não

desvinculada do eu profissional que, sendo consequência do investimento em cultivo da essência do Ser, externaliza-se em ações reveladoras do Ser que habita o interior da pessoa, como Essência Sagrada.

Se com os professores, alvo de toda a pesquisa, houve uma significativa receptividade e envolvimento, uma demonstração da validade do projeto para sua vida e profissionalidade, a aplicabilidade de tudo isso, em sala de aula com os alunos, que é o mais importante, foi comprovado. A comprovação, não só na fala de professores e coordenadoras pedagógicas, mas, principalmente, nos depoimentos dos alunos, o que prova que um projeto de educação continuada que envolva professores e alunos e tenha em seu referencial algo mais do que proposta de sanar lacunas de uma formação profissional, pode promover a mudança da sociedade.

Ter a oportunidade de estudar, discutir e propor, junto com os professores, não passa despercebido das vidas dos estudantes. Isto é reconhecido por eles como o diferencial do colégio em que estudam. Eles reafirmam: *estamos colhendo lições de vida, pois o colégio possibilita abertura, participação, espaço para a vivência de valores tem a preocupação com a formação para a Inteira do Ser pessoa, tanto os professores, como os alunos*. Chama atenção a clareza de percepção dos alunos quanto ao interesse demonstrado pelos professores em ajudá-los no seu processo de construção de aprendizagem, principalmente, a preocupação em resgatar aqueles que têm mais dificuldade em aprender. Acredita-se que só um professor que cultiva sua inteireza tenha condições de ter essa atitude, de envolver-se de fato com seu aluno como um Ser em processo itinerante de construção.

Percebe-se a autoconsciência e a autoconfiança dos alunos, quanto ao seu papel de co-construtores do processo de formação da escola. Eles percebem que a proposta é muito mais do que ensinar conteúdos, é uma proposta de formação para a inteireza do Ser pessoa. Segundo eles, *o objetivo da educação continuada é aprimorar a qualificação profissional e a vida pessoal*.

Ficou evidente que investir no aprimoramento do professor não só tecnicamente, mas em seu Ser essência, pois é ele que está com o aluno, é uma forma de qualificar a educação e nisso está a relevância de um projeto de educação continuada. A identidade do professor é percebida pelo aluno, porque é na ação que se desvela aquilo que carrega como identidade, aqueles

saberes que se constroem, a ideia de mundo, de sociedade, de aluno, de escola, tudo fica evidente no fazer do professor. Mesmo quando os professores, manifestam-se sobre coisas que não apreciam no projeto, como é o caso de leituras consideradas inadequadas para o momento, até isso colabora, porque o professor se sente livre para falar. Eles se autoavaliam e reconhecem a oportunidade de crescimento como seres humanos, pessoa e profissional. Isso se evidencia quando dizem que só não participa quem não quer, pois a oportunidade está sendo dada pela escola. Eles sentem tal oportunidade, a vontade que a escola tem de oferecer formação, percebem a preparação da equipe do projeto para orientar os estudos.

Significativo também é como os professores percebem o controle⁷ das atividades desenvolvidas pelo projeto, no sentido de saber que existe um programa, que existe um compromisso, há respeito pelo horário de início dos encontros, os professores se sentem contemplados nas sugestões de temas que propõem, sentem-se parte e, por isso, mais engajados em todo o processo.

Chama atenção o prazer despertado nos professores em poder falar de seu trabalho e de sua caminhada profissional. Seria este um indício de que a partilha de vida também remete o ser humano a tomar consciência de seu estado de itinerância permanente? Se existe dentro de nós um enorme desejo de transcendência, o que nos constitui seres de desejo, talvez devemos buscar algo mais profundo do que aquilo que se vê. Na verdade, segundo os professores, poderíamos ficar horas e horas, falando sobre a importância que os estudos têm trazido, as mudanças no sentido pessoal e profissional, porque quase não há tempo de parar para pensar sobre a vida, e o projeto tem ajudado também nesse sentido.

Apesar de não terem sido questionados sobre a qualidade dos cursos acadêmicos que frequentaram, alguns professores justificam a falta do aspecto relacional na formação inicial como algo que dificulta o trabalho em uma proposta humanista. Afirmam que muitas vezes os cursos de Graduação não preparam para a sala de aula. Na visão de Nanni (2000), é necessário

⁷Controle no sentido de acompanhamento.

que os projetos educativos do século XXI extrapolem sua própria cultura, numa atitude de acolhimento da diversidade que se instala no âmago de culturas consideradas milenares. Para ele, é importante não descuidar da identidade particular de cada nação, mas forçosamente o grande número de imigrantes e filhos de imigrantes nascidos nesses países estão mudando o rosto dos continentes e isso exige uma nova forma de se fazer educação. Portanto, as universidades deverão redirecionar seus currículos para formar profissionais mais abertos para a multiculturalidade. Na visão dos professores, existe uma distância considerável entre a universidade e a escola.

Nos depoimentos, os professores explicitam, mesmo que inconscientemente, a concepção de que o inacabamento do homem o faz pensar que seu desenvolvimento deve ser acabado fora do útero materno, considerando que ele sobrevive por nascer em um mundo pré-existente, já estruturado pelos seres humanos que vieram antes dele.

Valores como respeito, acolhida, comprometimento, abertura para o novo estão muito presentes nos depoimentos dos entrevistados, o que incita a participação dos envolvidos, justamente porque se percebem acolhidos pelo grupo que coordena o projeto. Fica evidente que os professores têm uma consciência ampliada de qual é a missão que lhes cabe na comunidade escolar. Como seres situados em um contexto histórico e social nos tornamos capazes de comparar, dar valor, escolher e decidir romper com aquilo que está estabelecido a fim de nos constituirmos seres éticos. É dessa forma que avançamos na nossa própria construção pessoal. Para reafirmar o nível de consciência dos professores, referem-se alguns depoimentos deles próprios ao falarem sobre o que foi mais significativo nos estudos propostos pelo projeto de educação continuada.

A mudança do ser humano não acontece de forma rápida, nem por acaso. É um lento processo de construir-se a cada dia. Nesse sentido, características como o compromisso com a causa, a responsabilidade no cumprimento do dever, a defesa intransigente da autonomia, da liberdade conquistada, não deixar para fazer amanhã o que se deve fazer hoje, estudar

como dever, desenvolver a curiosidade, participar conscientemente, e tantos outros que poderão contribuir para a construção no estado de itinerância do ser humano são essenciais ao processo. Confirmam isso, as coordenadoras quando percebem mudanças em si no que se refere à dimensão do Ser.

O ser humano que tem consciência de seu estado de inacabamento sente-se empolgado ao perceber seu próprio crescimento interior. Isso se torna algo tão forte dentro dele que, mesmo não tendo sido questionadas sobre sua caminhada de crescimento pessoal, sentem-se impulsionadas a falar de si próprias, avaliando sua evolução de Seres itinerantes.

Entende-se que uma das qualidades mais importantes desse ser itinerante é a consciência do processo ao longo da vida, isto é, do não acabamento. Ciente do estado itinerante que constitui o ser em devir, sabedores de que nenhuma pesquisa se esgota ao término de uma dissertação de mestrado, enriquece-se esta página, com a frase de Francisco de Assis, homem medieval, que no final de sua vida grandiosa disse: “irmãos, vamos começar novamente, porque até agora fizemos pouco ou nada” (SILVEIRA e REIS, 2000, p. 254). Por isso, ao concluir a pesquisa, fica evidente que se está sempre no início de mais uma jornada no processo de construção de si mesmo como Ser em devir.

Referências

- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escola e sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- BOFF, Leonardo. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada função essencial do coordenador pedagógico. In: *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo. Cortez, 2004.
- MERINO, José Antônio. *Humanismo Franciscano: franciscanismo e mundo atual*. Petrópolis. FFB, 1999.
- MERINO, José Antônio. *Filosofia da vida: visão franciscana*. Braga: Editorial Franciscana, 2000.
- NANNI, Antonio. *Uma nuova Paidéia: prospettive educative per il XXI secolo*. Bologna: EMI, 2000.
- SILVEIRA, Ildefonso; REIS, Orlando dos (Org.). *Fontes franciscanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TOLLE, Eckhart. *O despertar de uma nova consciência*. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

Data de registro: 29/06/2023

Data de aceite: 13/12/2022



Vocação ou ofício? A constituição da identidade docente na formação de professores de Ciências e a contribuição do PIBID

Jeane Cristina Gomes Rotta *

Delano Moody Simões da Silva **

Ana Júlia Pedreira ***

Resumo: O objetivo desse artigo foi analisar e refletir se a produção científica em periódicos nacionais tem abordado a constituição da identidade docente como vocação ou profissão nas formações docente, além de inferir se o PIBID tem contribuído perante essa questão na formação de professores de Ciências. A pesquisa foi qualitativa do tipo “Estado da Arte” e os artigos analisados com base na Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que há uma lacuna de pesquisas que visam identificar como os professores da área de Ciências da Natureza têm se identificado com a docência e quais fatores os têm motivado a ingressarem e permanecerem nos cursos, bem como, quais ações têm sido orquestradas visando estimular a atratividade pela carreira docente. Quanto as contribuições do PIBID os artigos analisados focaram nos saberes relacionados às práticas pedagógicas, sendo que as discussões relacionadas à profissão professor não tem sido abordadas. Nesse sentido, não foi possível fazer um paralelo entre esses resultados no sentido de reconhecer se os licenciandos dos cursos de Ciências percebem a docência como vocação ou ofício. Ou seja, não há uma discussão inerente sobre essa interlocução o que poderia ser foco de futuras pesquisas que clarificassem essa percepção.

Palavras-chave: Formação de Professores de Ciências; Identidade Docente; PIBID

* Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: jeane@unb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5767986534757807>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1776-5398>.

** Doutor em Ecologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: delanom@unb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6137177500175585>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6784-6161>.

*** Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: anajuliapedreira@unb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7005095208454032>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2124-1789>.

Vocation or trade? The constitution of the teaching identity of science teachers: the contribution of PIBID

Abstract: The objective of this article was to analyze and reflect on whether scientific production in national journals has addressed the constitution of teaching identity as a vocation or profession in teacher formation, in addition to inferring whether PIBID has contributed to this issue in the training of Science teachers. The research was qualitative of the “State of the Art” type and the articles were analyzed based on Content Analysis. The results indicated that there is a lack of research aimed at identifying how science teachers have identified themselves with teaching and what factors have motivated them to enter and remain in the courses, as well as what actions have been orchestrated to stimulate their attractiveness for the teaching career. The publications of PIBID are more focused on knowledge related to pedagogical practices, and discussions related to the teaching profession have not been addressed. In this sense, it was not possible to make a parallel between these results in the sense of recognizing whether undergraduate students of Science courses perceive teaching as a vocation or craft. That is, there is no inherent discussion about this interlocution, which could be the focus of future research that would clarify this perception.

Keywords: Science Teacher Education; Teacher Identity; PIBID

¿Vocación o oficio? La constitución de la identidad docente de los profesores de Ciencias: la contribución de PIBID

Resumen: El objetivo de este artículo fue analizar y reflexionar si la producción científica en revistas nacionales ha abordado la constitución de la identidad docente como vocación o profesión en la formación docente, además de inferir si el PIBID ha contribuido a este tema en la formación de profesores de ciencias. La investigación fue cualitativa del tipo “Estado del Arte” y los artículos fueron analizados a partir del Análisis de Contenido. Los resultados indicaron que existe un vacío en la investigación orientada a identificar cómo los docentes del área de Ciencias Naturales se han identificado con la docencia y qué factores los han motivado a inscribirse y permanecer en los cursos, así como, qué acciones se han orquestado con el fin de estimular el atractivo de la carrera docente. Las publicaciones del PIBID están más dirigidas al conocimiento relacionado con las

práticas pedagógicas, y no se han abordado discusiones relacionadas con la profesión docente. En ese sentido, no fue posible hacer un paralelismo entre estos resultados en el sentido de reconocer si los estudiantes de pregrado de las carreras de Ciencias perciben la docencia como una vocación o un oficio. Es decir, no existe una discusión inherente sobre esta interlocución, que podría ser el foco de futuras investigaciones que aclararían esta percepción.

Palabras clave: Formación Docente de Ciencias; Identidad Docente; PIBID

Introdução

Formar um profissional, em qualquer área, é sempre um desafio, pois além de ensinar saberes, comportamentos e atitudes específicas da área de formação, também é preciso proporcionar um diálogo com os saberes, comportamentos e atitudes que ele já traz de sua trajetória de vida. Quanto a profissão docente, esse o desafio ganha uma outra dimensão, pois quando um estudante entra num curso de licenciatura ele já passou muitos anos inserido no ambiente o qual ele vai trabalhar, a escola. Assim, após anos de observação e vivência nesse ambiente, todos criam uma imagem da prática docente, sendo que essa pode influenciar diretamente na construção e apropriação dos saberes da nova profissão (BRITZMAN, 2003).

Histórico e culturalmente se constituiu uma visão da docência como vocação e nesse sentido, para se formar docente, bastava observar e imitar um professor mais experiente, posto que não havia um conjunto de saberes que estruturasse a prática pedagógica. Isso foi devido ao extenso período no qual a percepção de um docente esteve condicionada ao sacerdócio, assim como, na crença que para ser professor seria necessário apenas ter um dom inato, sendo a missão de ensinar maior que qualquer compensação financeira (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2013)

Ao longo dos anos, as mudanças nas concepções pedagógicas influenciaram a formação inicial dos docentes que deixou de se basear

apenas em modelos que priorizavam o aprendizado das técnicas e conteúdos de ensino, para valorizar o conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos e como ensinar. Portanto, foi necessário ao professor ter um saber científico (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2013). Nesse âmbito, nos anos de 1980 teve início um movimento para a profissionalização do ensino, liderado por reitores de universidades americanas, que buscou identificar “quais são e como os saberes são utilizados, mobilizados e integrados pelos docentes em suas tarefas cotidianas, bem como de que modo esses saberes são incorporados, produzidos e utilizados por eles.” (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2013p. 53).

Entretanto, Coelho e Diniz-Pereira (2017) argumentam que não há um consenso sobre a definição de saberes profissionais para a profissão docente. Os autores discutem que essa divergência da imagem docente, em alguns momentos vislumbrada como sacerdócio e em outros como profissional, tem sido tema de debate no Brasil e em outros países. Posto que há aspectos que caracterizam o professor como um indivíduo que tem um dom, ou uma inclinação nata para ensinar, assim como, um trabalhador assalariado e como profissional.

Dessa forma, os cursos de licenciatura precisam proporcionar aos estudantes situações nas quais eles possam adquirir novos saberes, confrontem aqueles já estabelecidos e além de experimentarem o seu uso. Portanto, a aquisição e mobilização dos saberes docentes precisa contemplar não somente a sua natureza teórica e prática, como também sua natureza vivencial. Assim, os licenciandos precisam praticar a docência e vivenciarem a experiência de ser docente, a qual ocorre majoritariamente na escola (TARDIF, 2014).

Portanto, os licenciandos precisam ao frequentarem a escola, não somente devolverem suas práticas pedagógicas, como também buscarem compreender e se apropriar desse ambiente educacional, assim como, da sua conjuntura institucionais e das relações entre os diversos atores que participam desse contexto. Nesse diálogo entre saberes e espaços é que o licenciando irá desenvolver seu *habitus* e sua identidade como docente. Entretanto, ela não é algo que é dado ou apropriado, mas estruturado dentro

do espaço da profissão e da escola, perante suas tensões e conflitos (TARDIF, 2014).

No Brasil, existem ambiente formativos que podem proporcionar o diálogo e a construção da identidade docente são reconhecidos. Muitos são institucionalizados pela legislação e políticas públicas voltadas para o fortalecimento dos cursos de licenciatura, destacando os estágios supervisionados de ensino, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica (RP) e algumas ações da extensão universitária.

Esse estudo focou no PIBID que compõe a Política Nacional de Formação de Professores proposta em conjunta pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESu), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se iniciou em 2008 nas universidades públicas federais e a partir de 2010 nas universidades estaduais, municipais e comunitárias (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009; BRASIL, 2022). O PIBID ocorre nas Instituições de Ensino Superior (IES) que são selecionadas a partir de editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e são disponibilizadas bolsas para os estudantes de licenciatura, professores de educação básica, que recebem os estudantes na escola, e professores das IES que coordenam o programa.

A Portaria CAPES nº 83/2022 dispõe sobre o regulamento do PIBID e apresenta em seu Artigo 4º quais são os seis objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica,

mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2022).

Esse programa visa introduzir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, assim como, oportunizar aos futuros professores, que se encontram na primeira metade do seu curso de graduação, a criação e participação em experiências metodológicas que busquem superar problemas comuns que são identificados no processo de ensino e aprendizagem. Nas atividades realizadas há a participação do professor da escola pública da Educação Básica, que atua como supervisor do licenciando, auxiliando-o no desenvolvimento de seus conhecimentos sobre a sua futura profissão. Os editais do PIBID permitem que cada IES construa seu próprio modelo de projeto a partir parâmetros comuns à todas as IES, mas a forma que cada subprojeto irá realizar suas atividades e como esses irão se articular com o projeto é responsabilidade dos gestores do PIBID em cada instituição. Além disso, há uma aproximação desse docente supervisor com as IES. Nesse contexto, estudos indicaram os impactos positivos decorrente das ações do PIBID nos cursos de licenciatura (RABELO, 2016; SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018)

Portanto, fica evidenciado que os processos formativos relativos ao PIBID estão contribuindo com a construção, aquisição e mobilização de saberes docentes dos licenciandos que participam desse programa. Além disso, também é evidenciado que há uma estruturação identitária perante a profissão que “se dá em uma diversidade de contextos a partir dos quais os licenciandos estruturam ideias, crenças e valores, estabelecendo suas teorias sobre ensinar e aprender Ciências.” (BROIETTI; STANZANI; DESSIMONE, 2019, p. 11).

Dessa forma, nos perguntamos como que as pesquisas em Educação têm identificado o perfil docente dos professores em formação nos últimos dez anos e se o PIBID tem inferido nessa identificação. Portanto, o objetivo

desse artigo foi analisar e refletir se a produção científica em periódicos nacionais tem abordado a constituição da identidade docente como vocação ou profissão nas formações docentes, além de inferir se o PIBID tem contribuído perante essa questão na formação de professores de Ciências.

Caminhos Metodológicos

Foi realizada uma pesquisa qualitativa com modalidade do tipo “Estado da Arte” que é uma “pesquisa qualificada cientificamente e que atende a necessidade de apreensão aprofundada da realidade e seus múltiplos fenômenos.” (SANTOS et al., 2020, p. 202). Dessa forma, não se limitando ao conhecimento descritivo das pesquisas e possibilitando o “levantamento e avaliação do conhecimento sobre um tema determinado mediante a imersão crítico-reflexiva em um número significativo e expansivo de pesquisas realizadas no cenário acadêmico.” (SANTOS et al., 2020, p. 204).

Essa pesquisa foi composta por duas etapas de investigação, onde inicialmente, buscou-se compreender se o tema referente a formação da identidade docente era reconhecido como vocação ou como profissão em periódicos nacionais publicados entre os anos de 2011-2021, com Qualis A1 e A2 para a área de Ensino, segundo classificação no quadriênio de 2013-2016 da Capes. A busca foi realizada diretamente nos sites das revistas utilizando os buscadores disponíveis em cada site, no ano de 2021, no mês de novembro, com base nos descritores “formação de professores e vocação”, “formação de professor ofício”, “formação de professores e profissão”, “formação de professores e profissional” e “formação de professor e identidade docente”. Foram identificados a princípio 161 artigos e a busca foi refinada para os trabalhos que discutiam com ênfase apenas na formação de professores, sem definir a área de formação, e na língua Portuguesa, sendo identificados oito artigos, em oito periódicos (Quadro 1).

Após essa seleção inicial baseada nos descritores, foi realizada a leitura dos resumos ou, em alguns casos do texto completo e foi realizada a

categorização de cada uma das temáticas pesquisadas utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Nessa pesquisa foram utilizadas as unidades de contexto, onde foram selecionados segmentos específicos dos conteúdos para fazer a análise. Os oito artigos que selecionados sobre a relação entre a formação e identidade docente foram organizados em quatro categorias:

I - “Políticas Educacionais”: Trabalhos que discutiam sobre a influências das políticas governamentais sobre a identidade docente.

II - “Percepção dos licenciandos e professores de Ciências sobre a docências”: Foram artigos que buscaram identificar como professores de Física e licenciandos de Química e se identificam frente à docência.

III - “Atratividade da carreira docente”: inclui trabalhos que abordam os aspectos envolvidos na escolha da docência.

IV - “Pesquisa teórica”: Trabalhos que fazem o mapeamento das publicações nacionais que relacionam a formação de professores e com a identidade docente e apresentam reflexões e discussões teóricas sobre essa questão.

A segunda etapa dessa pesquisa teve como objetivo verificar como o PIBID pode estar contribuindo para a constituição da identidade docente na área de Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia e Ciências Naturais), posto que os autores desse trabalho atuam como formadores desses professores em uma IES. A seleção dos artigos foi realizada em revistas publicadas nos últimos dez anos com Qualis A1 e A2, segundo classificação de periódicos no quadriênio de 2013-2016 da Capes, para a área de Ensino. Todos os levantamentos foram realizados diretamente nos sites das revistas utilizando os buscadores dos próprios sites. Foi utilizado como descritor “PIBID” e após essa seleção inicial, foi realizada uma leitura flutuante dos títulos e resumos, selecionando apenas os artigos que pesquisaram sobre formação de professores da área de Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia e Ciências Naturais). Foram encontrados 550 artigos referentes ao PIBID e quando a busca foi restringida para a área de Ciências da Natureza e com textos escrito em português, foram pautados 36 artigos (Quadro 2). As pesquisas selecionaram fizeram referência às questões diretamente ligadas ao processo de formação inicial ou continuada

dos professores, tais como os espaços de formação, os sentidos sobre a docência, a reflexão sobre a prática docente, a construção da identidade docente, a mobilização dos saberes docentes, a relação estudante/aluno ou ainda que tratasse do desenvolvimento profissional do professor supervisor de PIBID na escola. Destacamos que apesar de compreendermos a relevância das atividades e oficinas desenvolvidas nas escolas pelos licenciandos, não foi o foco desse trabalho analisar as contribuições do PIBID nesse contexto.

Os artigos selecionados foram analisados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), conforme os procedimentos já explicitados na etapa anterior e foram pautadas duas categorias explicitadas a seguir:

I- “Formação na Perspectiva do Formador” quando os artigos discutem o PIBID na perspectiva dos formadores da escola ou IES.

II- “Formação na perspectiva do Licenciando”: artigos que relatam as vivências e percepções dos licenciandos no contexto do programa frente a sua formação.

Resultados e Discussão

1. formação da identidade docente: vocação ou profissão?

Nessa primeira etapa da análise foram elencadas quatro categorias, conforme explicitado anteriormente, e na primeira “Políticas Educacionais” foram pautados dois artigos (SOARES; 2014; LOPES; BORGES, 2015) que discutiram como as políticas públicas podem afetar o perfil da formação docente. Para Soares (2014) é importante analisar a convergência entre as pesquisas educacionais que enfatizem experiências inovadoras e perspectivas multidisciplinares com a realidade da Educação Básica brasileira. Para o autor o que pode promover essa aproximação seria a discussão de como o ofício de professor, a formação docente e as políticas educacionais se caracterizam. Assim, Soares (2014) destaca como a atuação docente é concebida em diferentes países e como diversos dos seus traços

perduram ainda na atualidade, tais como: a sua aprendizagem decorre da prática, a expressiva presença feminina na docência, a escassa colaboração entre os pares e o individualismo de cátedra que parece típico da carreira. Portanto, seria “um novo tempo em que o fazer do professor parece mais um ofício artesanal dentro da grande indústria das escolas de massas.” (SOARES, 2014, p. 446).

Quadro 1: Artigos referentes a temática formação de professores e identidade docente

Periódico	Título	Autor e ano
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.	A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais	Soares, 2014
Cadernos de Pesquisa	Formação docente, um projeto impossível	Lopes; Borges, 2015
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica	Cericato, 2016
Práxis Educativa	Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente	Nörnberg; Ourique, 2018
Educação em Revista	Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: Uma revisão sistemática	Almeida; Penso; Freitas, 2019
Cadernos de Pesquisa	Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério	Locatelli; Diniz-Pereira, 2019
Revista Educação em Questão	As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em Química	Miranda; Placco; Rezende, 2019
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Elementos da relação com o saber de estudantes egressos de uma licenciatura em física	Simões; Custódio, 2020

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Soares (2014) ainda discute que as políticas educacionais brasileiras destinadas a formação inicial e continuada de professores consideram fundamental que se estabeleça uma cultura de parcerias e de cooperação não

apenas entre Estado, as universidades e as escolas de Educação Básica, mas que também precisam estar envolvidas diferentes organizações da sociedade civil, a fim de garantir a profissionalização docente. Nesse contexto, o autor salienta como que o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) envolvendo cursos de licenciatura de Matemática, Ciências Biológicas, Química e Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri foi como uma política pública educacional destinada a promover a articulação entre a universidade e escola de educação básica. Poucos licenciandos participantes desse programa afirmaram que pretendem ser professores (21,63%), no entanto esse dado não foi discutido pelo autor.

Ainda nessa categoria, a pesquisa de Lopes e Borges (2015) discutiu e questionou sobre como as políticas de currículo poderiam proporcionar uma formação docente comprometida com as mudanças sociais. Para as autoras, a identidade docente é resultante de processos sociais e culturais, que podem ser alterados, pois são construídos politicamente. Portanto, essa identidade já esteve condicionada a vocação devido a discursos pedagógico-religiosos e pedagógico-estatais que estabeleciam que o professor precisa ser “aquele que faz o “bem”, autônomo, consciente, responsável, guardião da ordem.” (LOPES; BORGES, 2015, p. 491).

Entretanto, nos anos de 1980 o professor começou a ser caracterizado como um profissional qualificado pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática. Essa nova identificação docente foi resultante de movimentos sociais, tais como a sindicalização. Apesar dessa transição do perfil vocacional docente para o profissional, ambas representações ainda estão presentes no imaginário social. Nesse âmbito, as autoras discutem que os currículos de formação inicial docente buscam estruturar um modelo de identidade docente que está sujeito a mudanças e significação cultural, sociais e políticas de um determinado período. Finalizando, Lopes e Borges (2015) apontam para a necessidade de uma formação docente que esteja conectada a um projeto de mudança social do mundo.

A partir das discussões apresentadas nesses dois artigos observamos que é preciso conhecer e problematizar as implicações das políticas de formação de professores. Nesse contexto, Barretto (2015) retoma os estudos sobre a condição docente no Brasil e relata que o MEC começou a identificar e propor soluções possíveis para os problemas na formação de docentes da educação básica no início dos anos de 2010. Anteriormente, buscando atender a demanda para formação de professores da educação básica em nível superior, em 2006 se iniciou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Nesse contexto, no ano de 2009 foi elaborada, no âmbito da Capes/MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e foram instaurados o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o PIBID. Esses programas são susceptíveis a contínuas transformações decorrentes das políticas docentes e isso tem dificultado a profissionalização docente (BARRETTO, 2015). Posto que são condicionados aos interesses do mercado, que é frequentemente direcionam o crescimento das diretrizes política e cultural (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2013).

Na segunda categoria “Percepção de licenciandos e professores de Ciências sobre a docências” foram elencados dois artigos (MIRANDA; PLACCO; REZENDE, 2019; SIMÕES; CUSTÓDIO, 2020) que buscaram identificar como professores Física e licenciandos de Química se identificam frente à docência. Miranda, Placco e Rezende (2019) apontaram que por muito tempo a docência esteve relacionada a uma vocação e missão, sendo esses traços identificados ainda na atualidade, fato que dificulta a constituição da identidade docente como uma atividade profissional. Essa visão obscurece o entendimento que a profissão docente exige a aquisição de uma formação específica e que a formação inicial precisa permitir um ambiente capaz de mobilizar o desenvolvimento e conhecimentos pedagógicos e específicos para a realização das futuras práticas profissionais inerentes à docência. Portanto, as autoras investigaram as representações sociais de licenciandos em Química sobre a docência e como ela influencia na constituição da identidade profissional. A pesquisa identificou que para

esses licenciandos a identidade docente vai se estruturando ao longo do tempo e das suas vivências pessoais, que são intrínsecas a esse processo, portanto não podem estar condicionadas a um dom ou vocação que nascem com o futuro professor. Para esse grupo de futuro professores de Química, ser professor está relacionado a motivação, a realização pessoal e vai além do domínio de conhecimentos científicos, se vinculando com o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada e interdisciplinar e ao afeto aos estudantes.

O segundo artigo dessa categoria foi a pesquisa de Simões e Custódio (2020) que analisou elementos das dimensões identitária, social e epistêmica que poderiam ter influenciado um grupo de egressos de uma licenciatura de Física a permanecerem no curso. Para os autores, entre os fatores que colaboraram para essa permanência, um deles foi a constituição de uma identidade com a Física ou com a docência em Física. Quanto a essa última identificação, nota-se que alguns estudantes tinham uma empatia pela docência, ressaltando que um dos participantes dessa pesquisa chegou a vinculá-la a sacrifícios, vocação e doação. Entretanto, outros licenciados consideraram que a profissão docente é uma carreira sem prestígio e com muitas responsabilidades, que exige amor para exercê-la. Nesse sentido, os egressos depreenderam que para a conclusão de uma graduação em licenciatura em Física são poucos os estímulos externos e que a maioria da motivação são pessoais (SIMÕES; CUSTÓDIO, 2020).

Em consonância com esses dois estudos, Coelho e Diniz-Pereira (2017) argumentaram que professores de diferentes países tem partilhado do mesmo ideário sobre a identidade docente ao longo dos tempos. Essas percepções discutem que apesar do magistério ser identificado como uma carreira profissional, existe uma divergência sobre esse ponto, posto que há vertentes que caracterizam o docente como um profissional, um trabalhador assalariado, alguém que tem uma inclinação natural para a docência, enquanto outras o veem como alguém que possui “uma disponibilidade para a dedicação semelhante à que geralmente se atribui ao sacerdócio.” (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 25). Portanto, essa predisposição para assumir a docência em um contexto de vocação, sem preocupação com

a remuneração e como um chamado divino e de amor, parece prejudicar a aquisição de saberes e reivindicações específicas de uma cultura profissional. Apesar dessas visões díspares serem pontos de tensões e conflitos, há autores que a consideram como constituintes do magistério contemporâneo (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017).

Na terceira categoria “Atratividade da carreira docente”, foram abordados os aspectos que estão envolvidos na escolha da docência por dois artigos (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019; NÖRNBERG; OURIQUE, 2018). Nesse âmbito, como que as imagens socializadas da docência, como vocação, ofício ou profissão influenciam a escolha pela carreira docente de licenciandos de Pedagogia e Ciências Biológicas de uma universidade pública foi tema do estudo elaborado por Nörnberg e Ourique (2018). Os resultados indicaram que 45% dos respondentes tinham concepções em torno do ideário de “querer e gostar de ser professor” e “identificar-se com o ensinar”. Para as autoras, essa percepção da docência como “vocação” e “missão” pode prejudicar a identificação dos futuros professores como uma categoria profissional que necessita buscar por melhores de condições de trabalho e salários adequados. No entanto, os licenciandos que participaram da pesquisa também admitiram a importância social da profissão, que é divulgada nas redes sociais e na mídia como sendo referente ao papel ativo do professor como agente da mudança educacional.

A segunda pesquisa dessa categoria foi realizada Locatelli e Diniz-Pereira (2019) que pesquisaram como que a atratividade da carreira vai influenciar o perfil dos professores e quem se sente atraído pela licenciatura. Foram investigadas cinco licenciaturas de Pedagogia, História, Matemática, Educação Física e Biologia. As discussões indicaram que a escolha por um curso de licenciatura tem sido realizada por sujeitos que tiveram poucas oportunidades econômicas e culturais. Quanto a justificativa desses estudantes pelo magistério, duas opções se destacaram, uma vinculada a “vocação” como a principal motivação para escolha do magistério e a segunda foi “a importância da profissão”. Assim, fica aparente que a escolha pela carreira docente está desvinculada da opção por um emprego que ofereça recompensa econômica.

Nesse âmbito, observamos que a escolha pela docência está muitas vezes condicionada ao gostar de ensinar e ter uma vocação, desvinculada de uma escolha profissional que ofereça recompensas sociais e econômicas. Almeida, Tartuce e Nunes (2014) discutem que há um baixo interesse dos estudantes da educação básica pelo magistério que esse está vinculado a fatores como a não identificação com a docência, além dessa não possibilitar estabilidade financeira e reconhecimento social.

A quarta e última categoria dessa primeira etapa foi “Pesquisa teórica” e reuniu dois trabalhos (CERICATO, 2016; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019) que fizeram o mapeamento das publicações nacionais que relacionam a formação de professores com a identidade docente e apresentam reflexões e discussões teóricas sobre essa questão. O trabalho de Cericato (2016) investigou alguns aspectos pertinentes a profissão docente atualmente e as adversidades encontradas para o estabelecimento do status profissional para os professores. Para Cericato (2016) as profissões são resultantes das dinâmicas sociais e vão se metamorfoseando a partir das exigências sociais. Portanto, há fatores que dificultam a identificação da docência como profissão durante a formação inicial, entre elas razões históricas que são referentes ao fato da docência ter sua origem vinculada como um ofício ligado a uma vocação. Posteriormente, também houve uma associação do magistério ao “fenômeno da feminização que trouxe ao magistério a concepção básica da função materna, representada por aspectos como dedicação, cuidado, amor, paciência e valor moral” (CERICATO, 2016, p. 280). Portanto, essas identificações ainda permeiam o imaginário social e para ampliar as justificativas para o interesse e a permanência de uma parcela mais ampla de profissionais é preciso que as questões voltadas à valorização da carreira, das condições de trabalho e da remuneração sejam discutidas. Além disso, essas questões precisam também estar presentes na formação inicial e continuada e nas políticas educacionais.

Almeida, Penso e Freitas (2019) também realizaram um estudo bibliográfico visando estudar a identidade docente. A pesquisa identificou categorias de análise que definiram características da identidade docente vinculadas a “identidade missionária, identidade instrumental, identidade

proletária e identidade profissional” (p. 1). De acordo com as autoras, o conceito de identidade em pesquisas sobre formação de professores foi tema de apenas um artigo. Além disso, a “identidade missionária”, que apresentou as subcategorias: visão redentora, papel feminino, poder e prestígio foi identificada no maior número de artigos pesquisados. Esse perfil identitário teve início no Brasil com os jesuítas e nos anos de 1960, embasada no modelo da pedagogia agostiniana, foi novamente evidenciada e conferiu ao professor uma posição de prestígio (o poder moralizador sacerdotal), uma vez que caberia a ele a transmissão social de valores morais imbuídos de uma filosofia cristã.

Esses dois estudos enfatizaram as discussões já realizadas anteriormente e discorrem sobre como a visão histórica da docência como vocação e dedicação e amor ainda está imbuída no nosso ideário social e que questões referentes a valorização da docência precisam estar em evidência e serem reivindicadas (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017). Essas percepções e inadequadas podem resultar em contextos nos quais há “os baixos salários, as inadequadas condições de ascensão na carreira, a desvalorização da formação se comparada com outros profissionais” (MASSON, 2017, p. 861).

Entre os oito artigos selecionados nessa etapa inicial da pesquisa (Quadro 1), quatro (SOARES, 2014; NÖRNBERG; OURIQUE, 2018; LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019; SIMÕES; CUSTÓDIO, 2020) se referiram especificamente a formação de professores de Ciências (Química, Física e Biologia) demonstrando que nesse universo pesquisado há poucas pesquisas que tem explorado como a formação docente dessa área está abordando a constituição da identidade docente.

2. Formação de professores de Ciências e o PIBID

A segunda etapa dessa pesquisa visou analisar a relação do PIBID com formação inicial ou continuada e a identidade docentes de Ciências na

percepção dos sujeitos que compõe esse programa e foram identificados 39 artigos em 15 diferentes revistas nacionais (Quadro 2).

A primeira categoria “Formação na Perspectiva do Formador” foi composta por seis artigos (DARROZ; WANNMACHER, 2015a; MASSENA; CUNHA, 2016; LIMA et al., 2017; SANTOS; DUARTE; QUADROS, 2019; NOGUEIRA, FERNANDEZ, 2019). Para exemplificar o contexto abordado nessas publicações, Santos e Lima (2018) tiveram como objetivo analisar as contribuições do PIBID de Biologia para a qualificação docente na percepção dos professores supervisores do programa na escola. De acordo com esses docentes, o programa proporcionou a possibilidade de uma formação continuada, pois permitiu mudanças em suas práticas a partir da apropriação de diferentes percepções de ensino e de metodologias pedagógicas. Massena e Cunha (2016) também analisam as contribuições do programa no contexto dos cursos de Biologia, Física e Matemática na perspectiva de nove docentes da IES. As autoras concluíram que PIBID é um espaço que proporciona uma maior aproximação com as escolas e isso proporciona uma reflexão sobre os processos formativos dos licenciandos e dos saberes reconhecidos pelos docentes universitários.

Ainda nessa categoria Duarte e Quadros (2019) salientaram que os processos formativos inerentes as políticas públicas como o PIBID, que envolvem diferentes espaços institucionais (IES e escolas) e atores (professores da IES, professores da escola e licenciandos), dependem da interação e diálogos constantes. Dessa forma, conhecer e conceder voz para todos os envolvidos é primordial para o aprimoramento do processo formativo dos licenciandos e dos próprios formadores em todos os âmbitos educacionais. Análise semelhante foi realizada por Nogueira e Fernandez, (2019) ao discutirem as contribuições desse programa para os pibidianos e salientarem que são poucas as pesquisas que discutem a impactos na formação do coordenador.

Quadro 2: Artigos referentes ao PIBID

Periódico	Título	Autores e ano
Acta Scientiae	Evolução nas concepções sobre o ensino de Física dos acadêmicos de licenciatura em Física ao participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	Darroz; Wannmacher, 2016
	Relações pessoais com o saber sob a perspectiva do conteúdo, do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores de Física no PIBID	Piratelo et al., 2016
	Influências do Pibid para a base de conhecimentos docentes de graduandos da UFABC	Castro; Leal, 2017
	Permanência da aprendizagem docente proporcionada pela participação no PIBID/Física: o que dizem os ex-bolsistas de iniciação à docência	Darroz; da Rosa, 2017
Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia	Sociodrama Pedagógico: Uma Proposta para a Tomada de Consciência e Reflexão Docente	Altarugio; Capecchi, 2016
	Focos da Aprendizagem Docente: Um Estudo com Professores de Química Ex-Bolsistas do PIBID	Obara; Broietti; Passos, 2017
	Os projetos de iniciação na docência: Um olhar para o professor-supervisor	Duarte; Quadros, 2019
	Aprendizagem para pesquisa em um grupo do PIBID/Química	Ribas; Broietti, 2020
Ciência & Educação	Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química	Obara; Broietti; Passos, 2017a
	Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência	Moraes; Guzzi; Sá, 2019
Educação & Realidade	A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades	Paniago; Sarmiento, 2017
Ensaio- Pesquisa em Educação em Ciências	Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/Física: A visão dos bolsistas de iniciação à docência	Darroz; Wannmacher, 2015
	As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a	Silva; Falcomer; Porto, 2018

	experiência da licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília	
	Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de Química	Nogueira; Fernandez, 2019
Pro-posições	Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede	Allain; Coutinho, 2018
	O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação	Gimenes, 2021
Psicologia Escolar e Educacional	O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência	Gomes; Souza, 2016
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A formação do professor em Rodas de Formação	Albuquerque; Galiuzzi, 2011
	As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca)	Oliveira; Algebailel, 2019
Revista Brasileira de Pós Graduação	O Pibid e a trajetória profissional de licenciados em Química	Santos; Moraes, 2015
	O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores	Massena; Cunha, 2016
Revista de Ensino de Ciências e Matemática	O enfoque CTS no ensino de Ciências: narrativas de licenciandos do PIBID /UFABC	Oliveira; Silva, 2012
	Processos de investigação-formação-ação decorrentes de narrativas em Ciências de professores de formação inicial: com a palavra o PIBID	Bremm; Güllich, 2018
	Contribuições do PIBID Biologia à formação docente no CES/ UFCG	Dantas; Santos; Maknamara, 2019
	Importância do PIBID na formação dos discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de São Paulo – Campus São Roque (SP)	Pereira; Pereira; Carvalho, 2019
	Contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos em Biologia	Feitosa et al., 2020
Revista Brasileira de Ensino de	Aprendizagem Docente proporcionada pela participação no PIBID/Física: a visão dos coordenadores de área	Darroz; Wannmacher, 2015

Ciências e Tecnologia	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como proposta para a reflexão das Ciências Biológicas na Educação Básica, Graduação e Pós Graduação	Sakuragui; Nunes; Couto Junior, 2016
	Realidade e Diretrizes Oficiais da Educação em Química: Qual é a Distância?	Lima et al., 2017
	Favorecendo a formação reflexiva de professores por meio do uso de diários reflexivos em um processo de reflexão orientada	Abreu et al., 2020
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos	Massena; Siqueira, 2016
Revista Contemporânea de Educação	Avaliação do PIBID no subprojeto Ciências Biológicas da UNESP-ASSIS	Simão; Barbosa, 2017
Revista de Educação, Ciências e Matemática	Dos saberes disciplinares aos saberes pedagógicos: desafios de iniciação à docência de estagiários em Ciências Biológicas	Marques; Tolentino Neto; Brancher., 2019

Fonte: Autores, 2022.

Nessa categoria analisada não ficou explicitada a contribuição do PIBID para a constituição da identidade docente desses professores. Entretanto, o PIBID tem contribuído para que os professores formadores possam ressignificar suas concepções sobre diversos temas e entre eles a utilização pedagógica da experimentação nas aulas de Química. Além de outros recursos e estratégias didáticas como “como a leitura e discussão de textos, softwares, trabalhos em grupo, lista de exercícios...” (BROIETTI; STANZANI; DESSIMONE, 2019, p. 12).

Traçando um paralelo com o processo formativo semelhante ao PIBID, o estágio supervisionado também pode proporcionar a formação da identidade docente do licenciando e nesse sentido a participação do professor da educação básica é essencial. No entanto, ainda são incipientes pesquisas que tem investigado sobre como percepção dos professores formadores sobre a docência vai se constituindo com as práticas desenvolvidas junto as IES (SILVA; PEDREIRA, 2016). Portanto, é

preciso conhecer melhor sobre esses aspectos relativos a contribuições e reflexões tanto para o PIBID quanto para o estágio

Na segunda categoria “Formação na Perspectiva do Licenciando” está concentrada a maior parte das publicações, com 33 ocorrências (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011; OLIVEIRA; SILVA, 2012; DARROZ; WANNMACHER, 2015; SANTOS; MORAES, 2015; ALTARUGIO; CAPECCHI, 2016; DARROZ, WANNMACHER, 2016; GOMES; SOUZA, 2016; MASSENA; SIQUEIRA, 2016; PIRATELO et al., 2016; SAKURAGUI; NUNES; COUTO JUNIOR, 2016; CASTRO; LEAL, 2017; DARROZ; ROSA, 2017; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017a; PANIAGO; SARMENTO, 2017; SIMÃO; BARBOSA, 2017; BREMM; GÜLLICH, 2018; SILVA, FALCOMER, PORTO, 2018; ALLAIN; COUTINHO, 2018; DANTAS; SANTOS; MAKNAMARA, 2019; MARQUES; TOLENTINO NETO; BRANCHER, 2019; MORAES; GUZZI; SÁ, 2019; OLIVEIRA; ALGEBAILLEL, 2019; PEREIRA; PEREIRA; CARVALHO, 2019; ABREU et al., 2020; FEITOSA et al., 2020; RIBAS; BROIETTI, 2020; GIMENES, 2021). Esses artigos relataram as vivências e percepções dos licenciandos no contexto do programa frente a sua formação e encontramos estudos de diversas naturezas realizadas com os licenciandos ou egressos dos cursos de licenciatura na área de Ciências sobre as contribuições do PIBID para sua formação.

Exemplificando essas publicações perante a contribuição para a constituição da identidade docentes dos participantes, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) destacaram que no âmbito de um Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia, o PIBID possibilitou a construção da identidade docente dos participantes como professores pesquisadores e reflexivos. Enquanto, Weber et al. (2012) argumentaram que foi proporcionada uma oportunidade enriquecedora para a construção de uma identidade docente reflexiva e inovadora na formação inicial do professor de Química. Ainda nesse contexto, Allain e Coutinho (2018) destacaram ao discutirem sobre identidade profissional que licenciandos de Biologia apresentaram identidades docentes performativas que os identificaram com o curso de formação de professores. E o perfil docente em formação crítica e social do professor foi discutida por Oliveira e Algebaillel (2019).

Massena e Siqueira (2016) observaram como que a participação de bolsistas dos subprojetos de Física e Química do PIBID de uma universidade estadual, proporcionou a eles conhecerem o funcionamento e a estrutura do ambiente escolar, antecipando a vivência no espaço do futuro exercício profissional. Além de oportunizar a construção de uma identidade docente reflexiva e inovadora. Nesse contexto, Obara, Broietti e Passos (2017) apresentaram o resultado de uma pesquisa com egressos de um curso de Química que participaram do PIBID e concluíram que as primeiras percepções referentes a carreira docente, na condição de profissionais, foram enquanto atuantes no PIBID, pois foram proporcionadas aprendizagem de diferentes estratégias didático-pedagógicas e de apreciação à docência. Portanto, segundo as autoras, o interesse pela docência e a identidade docente também foram propiciados com a participação nesse programa.

Ainda nesse sentido, Castro e Leal (2017) argumentam que Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é um conhecimento específico do professor. Nessa pesquisa foi investigada como pode ser manifestada, estimulada ou estimulada da base de conhecimentos para a docência de licenciandos do Subprojeto PIBID de Química. Os resultados apontaram que alguns conhecimentos foram estimulados e mobilizados, assim “o Pibid analisado influencia de forma positiva os domínios do conhecimento do professor para o ensino.” (CASTRO; LEAL, 2017, p. 346).

As contribuições do PIBID na percepção dos licenciandos é bem documentada, com diversas estratégias de coleta de dados, como entrevistas e questionários (SIMÃO; BARBOSA, 2017), análise de blogs (MACHADO; PASSOS; MAISTRO, 2012), registros audiovisuais (CASTRO; LEAL, 2017), psicodrama (ALTARUGIO; CAPECCHI, 2016), dentre outras. Essas publicações possibilitaram uma visão das potencialidades e fragilidades do programa, nos seus diferentes editais ao longo do tempo.

Portanto, podem contribuir para o fortalecimento do PIBID como política pública e para a formação de todos os docentes envolvidos, incentivando a permanência de alunos nos cursos de licenciatura e propiciando um espaço formativo capaz de prepará-los para os primeiros anos na profissão docente (RABELO, 2016).

O programa contribui para o contato dos licenciando com o cotidiano docente favorecendo a sua identificação com a docência, a qual tem contribuído para trazer reflexões sobre a identidade docente e a necessidade de promover um profissional que possa reivindicar seus direitos. Além disso, acabam optando pela permanência na profissão, somente professores com concepções que são inerentes ao gosto e realização na profissão, ao vínculo afetivo com os estudantes e que assumem o trabalho como uma missão (MASSON, 2017).

Considerações finais

Os resultados referentes primeira etapa dessa pesquisa abordaram a relação da identidade docente e a formação de professores e foi possível inferir que as pesquisas analisadas abordaram as questões pertinentes a necessidade de profissionalização e reconhecimento social dos professores, indicando a necessidade de revisão do currículo dos cursos de formação inicial e de políticas públicas que promovam a valorização docente e seu desenvolvimento profissional. Os estudos também relacionaram que a carreira docente pode estar condicionada a questões que vinculam o magistério a uma vocação e que essa percepção missionária ainda persiste na constituição identitária de alguns professores.

Com base nessa análise também foi possível perceber que existe uma lacuna de pesquisas que visam identificar como os professores de Ciências têm se identificado com a docência e quais fatores os têm motivados a ingressarem e permaneceram nos cursos, bem como, quais ações têm sido orquestradas visando estimular a atratividade pela carreira docente. Os artigos indicaram que a percepção de atuação docente como vocação ou missão ainda é muito presente e tem se constituído como um legado histórico, que apesar de ter um aspecto negativo frente a profissionalização. Entretanto, é essa faceta missionária da docência que ainda move muitos licenciandos a buscarem pelos cursos de formação de professores, posto que outros aspectos parecem não propiciarem uma atratividade por esses cursos.

Com a segunda etapa dessa pesquisa buscamos compreender como o PIBID pode possibilitar a constituição da identidade docente. Inferimos

que os artigos analisados são unânimes ao declararem as contribuições desse programa para a construção identitária dos professores, uns de maneira mais explícita, enquanto outros menos evidenciada. Esses artigos inferiram como são profícuas as experiências compartilhadas pelos professores supervisores e licenciando, que poderá conhecer e vivenciar o cotidiano escolar, bem como, mobilizar a adquirir saberes referente à profissão docente.

Portanto, as pesquisas precisam caracterizar como as políticas educacionais têm possibilitado a permanência e a identificação dos estudantes frente às licenciaturas da área de Ciências da Natureza. Além de proporcionar reflexões sobre como os programas institucionais. Podendo propiciar uma visão mais ampla sobre a profissionalização necessária frente a valorização dessa profissão e até desvincular a formação docente de uma missão ou vocação, mas sim percebê-la como o resultado de processo formativo inserido no seu futuro espaço de atuação profissional.

Entretanto, não foi possível fazer um paralelo desses resultados com os da primeira etapa, no sentido de reconhecer se os licenciandos dos cursos de Ciências percebem a docência como vocação ou ofício. Posto que as discussões ainda estavam direcionadas para os saberes relacionados às práticas pedagógicas, que as relacionadas à profissão professor. Ou seja, não há uma discussão inerente sobre essa interlocução o que poderia ser foco de futuras pesquisas que clarificassem essa percepção. Nesse contexto, são vários os aspectos pertinentes a valorização da carreira docente e inúmeros os percalços que precisam ser enfrentados para que sejam promovidas a atratividade e a permanência dos professores na carreira do magistério.

Referências

ALBUQUERQUE, Fernanda; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em rodas de formação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, mai./ago., 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i231.550>.

ALLAIN, Luciana Resende; COUTINHO, Francisco Ângelo. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 3, set./dez, p. 359-382, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0143>

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos

- do Ensino Médio? *Psicologia Ensino & Formação*, Brasília, v.5 n. 2, p. 103-121, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698204516>.
- ALMEIDA, Sandra Raquel de; PENSO, Maria Aparecida; FREITAS, Leda Gonçalves de. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: Uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.35, e204516, p. 1-39, 2019.
- ALTARUGIO, Maisa Helena; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes. Sociodrama pedagógico: uma proposta para a tomada de consciência e reflexão docente. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v.9, n.1, p.31-55, maio, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2016v9n1p31>.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20 n. 62, p. 679-701, jul.-set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abril. 2022. Seção 1, p. 45. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-83-de-27-de-abril-de-2022-395720096>. Acesso em: 6 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, 24 dez. 2009. Seção 1, p. 91. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Portaria16_241209.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Processos de investigação-formação-ação decorrentes de narrativas em Ciências de professores em formação inicial: com a palavra o PIBID. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 139–152, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v9i4.1544>.
- BRITZMAN, Deborah. P. *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany, State University of New York Press, 2003.
- BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; STANZANI, Enio De Lorena; DESSIMONE, Mariana Laise. A Construção do Perfil de um Grupo PIBID/Química a partir das Memórias como um Instrumento de Coleta de Dados. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 21, e10452, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210105>.

- CASTRO, Pablo Micael Araújo; LEAL, Sérgio Henrique Bezerra de Sousa. Influências do Pibid para a base de conhecimentos docentes de graduandos da UFABC. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 19, n. 2, p.332-349, 2017.
- CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.
- COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 30, n. 1, pp. 7-34, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.10724>.
- DANTAS, Daiane Lourene Soares; SANTOS, José Carlos Oliveira; CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. Contribuições do PIBID Biologia à formação docente no CES/UFMG. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 85–99, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v10i5.1308>.
- DARROZ, Luiz Marcelo Clóvis; WANNMACHER; Milton Duval. Evolução nas concepções sobre o ensino de Física dos acadêmicos de licenciatura em Física ao participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Acta Scientiae*, Canoas, v.18, n.1, p. 166-185 jan./abr. 2016.
- DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Permanência da Aprendizagem Docente proporcionada pela participação no PIBID/Física: o que dizem os ex-bolsistas de iniciação à docência. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 19, n. 1, p.138-156, 2017.
- DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte), v. 17, p. 727-748, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170309>.
- DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. Aprendizagem Docente proporcionada pela participação no PIBID/Física: a visão dos coordenadores de área. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Curitiba, v. 8, n. 4, set-dez., p. 221-240, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.3895/rbect.v8n4.2779>.
- DUARTE, Franciane Cristina Toledo; DE QUADROS, Ana Luiza. Os projetos de iniciação na docência: um olhar para o professor-supervisor. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 349-372, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v12n2p349>.
- ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis de.; TRINDADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 238- 260, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145675>.
- FEITOSA, Raphael Alves; DIAS, Ana Maria Iorio; SOUSA, Emilly Teixeira de; FERREIRA, Yasmim Brandão. Contribuições do Pibid para a formação de licenciandos em Biologia. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 113–128, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v11i4.1622>.

- GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-155, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153483>.
- GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007>.
- GIMENES, Camila Itikawa. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, e20180096, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0096>.
- GOMES, Cláudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, p. 147-156, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201946>.
- LIMA, Raul Ribeiro Jungles de; SILVA, Rodrigo GBUR, Pedroso da, Daniel Schwanka; BARBOZA, Matheus Miranda; COSTA, Lays de Carvalho Seixas Realidade e Diretrizes Oficiais da Educação em Química: Qual é a Distância?. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 1-15, jan./abr., 2017. DOI: <https://doi.org/10.3895/rbect.v10n1.5689>.
- LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, n. 3, jul./set., p. 225-243, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa* v.45, n.157, p.486-507, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143065>.
- MARQUES, Keiciane Canabarro Drehmer; TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de; BRANCHER, Vantoir Roberto. Dos saberes disciplinares aos saberes pedagógicos: Desafios de iniciação à docência de estagiários em Ciências Biológicas. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 9, n. 3, p- 122-138, set/dez., 2019.
- MASSENA, Elisa Prestes; SIQUEIRA, Maxwell Roger da Purificação. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores de ciências na perspectiva dos licenciandos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 17-34, 2016.
- MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p.849-864, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017169078>.
- MIRANDA, Camila Lima; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; REZENDE, Daisy de Brito. As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em Química. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, e-18085, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18085>.
- MORAES, Camile Barbosa; GUZZI, Mara Eugênia Ruggiero de; SÁ, Luciana Passos. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 25, p. 235-253, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190010015>.

- NOGUEIRA, Keysy Solange Costa; FERNANDEZ, Carmen. Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 21, e13136. P. 1-27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210128>.
- NÖRNBERG, Marta; OURIQUE, Maiane Liane Hatschbach. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 348-364, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0006>.
- OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; DIAS, Marinez Meneghello Passos. Focos da Aprendizagem Docente: um estudo com professores de Química ex-bolsistas do PIBID. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 75-95, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2017v10n1p75>.
- OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040003>.
- OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAILLE, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez., 2020. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681_rbep.100i256.4165.
- OLIVEIRA, Paula Aparecida Borges de; SILVA, Mirian Pacheco. O enfoque CTS no ensino de ciências: narrativas de licenciandos do PIBID/UFABC. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 314-322, 2012. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v3i3.399>.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623658411>.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, p. 771-792, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623658411>.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e190935, p. 1-31, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>.
- PEREIRA, Márcio; PEREIRA, Iohana Barbosa; CARVALHO, Frank Viana. Importância do PIBID na formação dos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de São Paulo-campus São Roque (SP). *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 10, n. 6, p. 185-202, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v10i6.2154>.
- PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez; TEIXEIRA, Lilian Aparecida; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de MELLO, OBARA Cássia Emi. Relações

Pessoais com o Saber sob a Perspectiva do Conteúdo, do Ensino e da Aprendizagem na Formação Inicial de Professores de Física no PIBID. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 18, n. 3, p.735-755, 2016.

PRESTES MASSENA, Elisa; DA CUNHA, Maria Isabel. O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília v. 13, n. 30, p. 195-220, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.21713/2358-2332.0.891>.

RABELO, Leandro de Oliveira. *Contribuições e limites do PIBID para permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBAS, Jeferson Ferreti; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. A Aprendizagem para a Pesquisa em um grupo PIBID/Química. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 295-317, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.5007/1982-5153.2020v13n1p295>.

SAKURAGUI, Cassia Monica; NUNES, Alexandre Pedro Selvatti Ferreira; JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como proposta para a reflexão das Ciências Biológicas na Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 197-213, mai./ago., 2016. DOI:

<https://doi.org/10.3895/rbect.v9n2.1973>.

SANTOS, Bruno Ferreira dos; MORAES, Jucimara de Jesus. O Pibid e a trajetória profissional de licenciados em Química. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 27, p223-246, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2015.v12.668>.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; SERIQUE, Nádia Passos; LIMA, Rafael Rodrigues. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v.8, n.17, p. 202-220, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215>.

SILVA, Delano Moody Simões da.; PORTO, Franco Sales; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, e9526, p. 1-22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-211720182001024>.

SILVA, Delano Moody Simões; PEDREIRA, Ana Júlia. A percepção dos alunos estagiários licenciandos em Ciências Naturais do papel dos professores supervisores da escola. *Revista Electrónica Enseñanza de las Ciencias*, v. 15, n. 3, p. 412-427, 2016.

SIMÃO, Felipe Pinto; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite avaliação do PIBID no subprojeto Ciências biológicas da Unesp-Assis. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 25, p. 555-573, set/dez. 2017. DOI:

<https://doi.org/10.20500/rce.v12i25.9657>.

SIMÕES, Bruno dos Santos; CUSTÓDIO, José Francisco. Elementos da relação com o saber de estudantes egressos de uma licenciatura em Física. *Revista Ensaio*, Belo

Horizonte, v.22, e12170, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210142>.

SOARES, Ademilson de Sousa. A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200008>.

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 32, n. 1, p. 52–72, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325p., 2014.

WEBER, Karen Cacilda; ALMEIDA, Elba Cristina Santos de; FONSECA Maria Gardennia da; BRASILINO Maria das Graças Azevedo. “Vivenciando a prática Docente Em Química Por Meio Do Pibid: Introdução De Atividades Experimentais Em Escolas Públicas”. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 539 - 559, março de 2012. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v8.254>.

Data de registro: 29/06/2022

Data de aceite: 26/10/2022

 **Docência crítica: uma práxis que constrói
vocações**

*Maria Amélia Santoro Franco**

*Daniella Gardini Scalet***

Resumo: A história e a multidimensionalidade da docência oportunizam diferentes compreensões sobre sua gênese e desenvolvimento. As inúmeras contradições que configuram o ato pedagógico, podem ser consideradas como um dos elementos que dificultam explicar a docência de maneira linear e simplificada. Neste complexo contexto, questiona-se como a práxis pedagógica pode produzir condições de compromisso social e político com a docência, em substituição ao conceito de vocação? Para responder à esta questão, desenvolveu-se pesquisa crítico bibliográfica a partir do aporte teórico de Freire (1993, 1996), Nóvoa (2003) e Franco (2008, 2012, 2016), buscando consolidar a ideia de que ao desenvolver a docência na perspectiva crítica, esta práxis vai vocacionando o professor ao exercício da docência cada vez mais comprometida socialmente e com os ideais de humanização que a caracterizam.

Palavras-chave: Docência Crítica; Vocação; Práxis Pedagógica

Critical teaching: a praxis that built vocations

Abstract: The history and multidimensionality of teaching provide opportunities for different understandings about its genesis and development. The numerous

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: ameliasantoro@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3600560690195448>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>.

** Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Bolsista CAPES. E-mail: dgscalet@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5560904588385288>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1079-9616>.

contradictions that shape the pedagogical act can be considered as one of the elements that made difficult the explain teaching in a linear and simplified way. In this complex context, one wonder how pedagogical praxis can produce conditions of social and political commitment to teaching, replacing the concept of vocation? To answer this question, a critical bibliographic research was developed based on the theoretical contribution of Freire (1993, 1996), Nóvoa (2003) and Franco (2008, 2012, 2016), seeking to consolidate the idea that When developing teaching in from a critical perspective, this práxis will lead the teacher to the exercise of teaching that is increasingly socially committed and with the ideals of humanization that characterize it.

Keywords: Critical Teaching; Vocation; Pedagogical Praxis

La enseñanza crítica: una praxis que construyó vocaciones

Resumen: La historia y la multidimensionalidad de la enseñanza brindan diferentes entendimientos sobre su génesis y su desarrollo. Las innumerables contradicciones que configuran el acto pedagógico pueden considerarse como uno de los elementos que dificultan la explicación de la docencia de forma lineal y simplificada. En este contexto complejo, uno se pregunta cómo la praxis pedagógica puede producir condiciones de compromiso social y político con la enseñanza, reemplazando el concepto de vocación. Para responder a esta pregunta, se desarrolló una investigación bibliográfica crítica basada en el aporte teórico de Freire (1993, 1996), Nóvoa (2003) y Franco (2008, 2012, 2016), buscando consolidar la idea de que al desarrollar la docencia desde una perspectiva crítica, esta praxis conducirá al docente al ejercicio de una enseñanza cada vez más comprometida socialmente y con los ideales de humanización que la caracterizan.

Palabras claves: Enseñanza Crítica; Vocación; Praxis Pedagógica

Introdução

Compreender a docência sob uma única perspectiva, não condiz com sua multidimensionalidade e com a complexidade que a profissão

abarcas, ao contrário, esta simplificação gera dicotomias, reducionismos e contradições que afetam de modo geral, o ofício do professor. Infelizmente, não é raro encontrarmos compreensões simplificadas sobre a docência como dom, missão ou até mesmo como vocação, estas compreensões unidimensionais são deterministas, irrealistas e prejudiciais aos professores, alunos e para a sociedade em geral.

Para evitar estas simplificações é preciso percorrer outros caminhos, desconstruir dicotomias, fragmentações, hierarquizações, relações unilaterais e deterministas, solicita compreender e saber lidar com contradições, com diversidade e dualidades, é preciso, como diz Morin (2007), “compreender as questões do homem”.

Na história da educação e da docência em especial, encontramos diferentes caminhos que articulados, auxiliam na compreensão sobre a construção deste olhar simplificado sobre a docência.

Faria Filho (2017), suscita questões relevantes a respeito de uma dessas simplificações, a compreensão da docência como vocação. O autor explica que a ideia de vocação, muitas vezes é mobilizada pois, é uma das formas que os professores encontram para “falarem dos muitos indizíveis que tem a nossa profissão”.

Como muitas pesquisas já demonstraram, notadamente naquelas profissões em que a dimensão do cuidado é central e na quais os limites do humano são colocados em xeque continuamente, há muita dificuldade do conjunto de seus praticantes e, algumas vezes, de suas próprias organizações profissionais, justificarem a adesão às mesmas. Como justificar para si, e socialmente, a escolha de uma profissão, como a docência, que apresenta inúmeras dificuldades e, aparentemente, poucas recompensas?

A afirmação do autor indica que impossibilidades de justificar e explicar seu trabalho com clareza, faz o professor recorrer a ideias familiares e tradicionais, como a de vocação, que expliquem e justifiquem seus saberes, fazeres e escolhas. A ideia de vocação, favorece ainda a conformidade com

uma formação meramente técnica, uma vez que o sujeito entende que os demais componentes (humanos, políticos e sociais) que devem ser desenvolvidos na formação docente, ele já traz em si.

Vocação não é uma disposição natural que um indivíduo apresenta, esta compreensão, de vocação como nato e fundamento da docência, amarrou o desenvolvimento da formação docente e desencadeou diferentes equívocos, entre eles, considerar a formação para o exercício da profissão dispensável e segundo Faria Filho (2017), naturalizar as difíceis condições de trabalho e eventualmente, até mesmo, justificar os baixos salários.

É preciso desvincular o caráter tradicional da vocação para introduzir a complexidade da docência, a qual exige a formação de um profissional que tenha condição de trabalhar com o outro, numa relação humana, que solicita formação técnica, humanista, prática e política. Tanto na formação inicial como na continuada, a práxis é elemento fundamental do processo para produzir o ser estar na docência, é isso que criará o conjunto de saberes pedagógicos que pode ser confundido com vocação. Desta forma, nos interessa investigar como a práxis pedagógica pode produzir condições de compromisso social e político com a docência, em substituição ao conceito de vocação?

Para responder a esta pergunta, elaboramos uma pesquisa crítico bibliográfica, recorrendo a autores como Freire (1993, 1996), Nóvoa (2003) e Franco (2008, 2012, 2016) que nos ajudam a compreender a docência como práxis pedagógica, sua configuração, limites e possibilidades através do tempo.

A constituição histórica da docência: compreendendo as atuais configurações

Discutir como a docência se instituiu e como está configurada em nosso país, requer que adentremos no estudo do estatuto da docência. Com isso, é preciso retomar o processo de profissionalização docente e os principais dilemas e desafios que se apresentam na atualidade para essa

categoria, como o salário, a formação inicial e continuada, a valorização social da profissão, a progressão e a atratividade da carreira.

A docência se configura como profissão, na medida em que consiste em um trabalho que não pode ser realizado sem criteriosa formação especializada (NÓVOA, 1997). Esta formação deve ser construída levando-se em consideração os dilemas e desafios que são impostos à profissão, o que é favorecido, na medida em que o poder público toma a educação como um projeto fundamental ao desenvolvimento nacional. Isto significa construir um contexto de políticas educacionais que contribuam para a atratividade e retenção de bons profissionais para a docência, propondo ações efetivas que articulem entre outras coisas, a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração.

O atual reconhecimento social da carreira docente vem causando nos professores sensações de mal-estar e, redimensionar a interpretação do senso comum sobre a docência, passa por difundir que escola e professor são construções históricas.

Segundo Nóvoa (1991), desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente. Nesta época, tornava-se professor aquele que observava atentamente outros mestres exercendo sua função e, posteriormente, ensinava da mesma maneira que havia aprendido. A docência constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado que assumiu o lugar da igreja neste cenário. Porém, essa estatização privou o professor de autonomia na regulação de sua profissão. O fato da docência ser licenciada, regulamentada e fiscalizada pelo Estado, segundo Nóvoa (2003), acaba constituindo-se como obstáculo à instituição dessa atividade como profissão, uma vez que decisões fundamentais para a carreira, não são tomadas pelos profissionais, mas por pessoas que nem sempre conhecem a realidade do exercício da profissão. De fato, ainda segundo Nóvoa (2003), em Portugal, a estatização do ensino pelos reformadores do final do século XVIII era uma aposta de progresso, mas estes sabiam que o fato contribuiria para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social, portanto o controle da atividade docente era fundamental.

Ao longo desta construção histórica e sob a tutela do Estado, consolida-se uma imagem do professor relacionada ao apostolado e ao sacerdócio, “com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos” (NÓVOA, 2003). Este fato desencadeia conflitos permanentes sobre a identidade docente, o que acaba se configurando como outro dificultador na criação de um coletivo profissional coeso. Sem ter clareza sobre sua identidade e seu papel social, o docente fica vulnerável a equívocos e reducionismos sobre si e sobre sua atividade.

professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 2003).

É na passagem do século XIX para o XX que a formação de professores passa a ocupar um lugar de maior importância política, uma vez que projetos de educação em massa ganham corpo. Disso decorre a criação pelo Estado, dos cursos normais como instituições para controlar o coletivo profissional. Além de legitimar um saber produzido no exterior da profissão docente, as escolas normais tornam-se espaço de reflexão sobre as práticas, o que possibilita pensar os professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. Este movimento, gera o que Nóvoa (1999) denomina como estatuto da ambiguidade, o qual demonstra que “o professor se encontra entre as profissões e entre os grupos profissionais e sociais, como intermediador e preparador cultural e político, sem ter um lugar garantido no interior do desenvolvimento da sociedade” (p.18).

Para Nóvoa (1995), a afirmação profissional dos professores é repleta de lutas e conflitos. Redução e controle são as marcas das políticas de formação e para a profissão docente. Estas marcas, provocam a necessária luta pelo poder e pelo saber profissional, desencadeando um movimento para a afirmação autônoma da profissão docente. Porém, até hoje a visão funcionarizada do docente, ou seja, de dependência e submissão ao Estado, configura-se como uma verdade pouco questionada.

As décadas finais do século XX são marcadas pela preocupação com a formação inicial, formação em serviço e formação continuada de professores. Este momento é importante para a docência, pois gerou, por exemplo, o desenvolvimento nas universidades de programas de formação docente, oportunizando o surgimento de uma rede de formação de professores. A consolidação dessa rede contribuiu para o desenvolvimento de uma comunidade científica na área das Ciências da Educação e para algumas poucas iniciativas de projetos de formação centrados na escola. No entanto, este movimento não foi capaz de reduzir a intervenção do Estado na tutela da profissão tão pouco, aumentou a confiança no corpo profissional e na dimensão pedagógica da formação, o que colabora com a manutenção da visão sobre a docência como uma atividade que se realiza sem necessidade de qualquer formação específica ou de um determinado corpo de conhecimentos científicos. Os processos de massificação escolar da década de 80, agravaram ainda mais o cenário da profissão, uma vez que para atender ao aumento expressivo do número de alunos, foi necessário ampliar rapidamente o número de profissionais docentes. Com isso, um grande contingente de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, adentrou o campo profissional, prolongando o controle do Estado sobre a profissão e propiciando a degradação do estatuto, dos rendimentos e da autonomia do professor (OLIVEIRA, 2013).

Oliveira (2013), ao analisar a questão da profissionalização docente, argumenta que a dificuldade para o reconhecimento da docência como uma profissão decorre do fato de que, ao longo da história brasileira, a educação teve muitas fases e significados e em meio à rede de interesses que permeia essa história, está a figura do professor. Hoje, a tutela estatal permanece sobre a profissão, porém assume contornos menos evidentes mantendo-se através da tutela científico-curricular (NÓVOA, 2003). Michael Apple (2006) aborda a perda de controle dos professores sobre a seleção, organização e produção dos saberes que constituem a matéria-prima de seu trabalho, identificando aí um dos principais fatores de sua desqualificação profissional.

A docência ainda traz as marcas de dois fatores de sua gênese profissional: “a relação do professor com o saber, ou seja, os saberes e as técnicas de ensino, elaborados por teóricos e especialistas, sem a participação do professor; e a influência de crenças e atitudes morais e religiosas” (NÓVOA, 2003). Podemos até descrever parcialmente comportamentos, conhecimentos e habilidades que o professor precisa para promover o processo de ensino-aprendizagem, o mesmo não fazemos a respeito do processo de profissionalização docente. Esta falta de consenso em responder o que é o saber específico do professor e como este se constitui, dificulta a construção de uma codificação deontológica para a docência como acontece em outras profissões (NÓVOA, 2003).

A docência sempre ocupou papel de destaque no processo de conservação e reprodução social, fosse a Igreja, fosse o Estado quem tutelasse o ensino, este legitimaria sua ideologia por intermédio desta regulação, assim, não é por acaso que o imaginário popular e muitos professores, percebam a docência como vocação. Não pretendemos aqui dicotomizar esta relação, mas discutir a relação a partir de outro viés, o de que a docência pode tornar-se vocação pelo compromisso social com o outro e com um projeto de sociedade que o docente estabelece no processo de desenvolvimento profissional.

No Brasil, constata-se condições semelhantes a de Portugal

A escola pública brasileira traz marcas profundas da educação jesuítica. Sua presença preponderou no Brasil por 149 anos, desde 1549 até a expulsão da Companhia de Jesus, por obra de Marques de Pombal, em 1759, seguindo a perspectiva do projeto político-econômico de Portugal.

No entanto, mesmo após a expulsão dos jesuítas, a situação pedagógica pouco mudou, uma vez que o ensino continuou elitista, enciclopédico, com objetivos de mera ilustração e boa memorização e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinadores, o que acaba por desenvolver nos estudantes a passividade, a submissão às autoridades e aos

modelos ultrapassados. As reformas pombalinas, portanto, parecem ter meramente retirado a educação pública do poder da Igreja, passando-a ao estado, na perspectiva de uma educação gratuita e laica.

As raízes pedagógicas de ensino enciclopédico, pautado na memorização e na repetição de fórmulas prontas, pouco criativo e pouco problematizador, vão persistir e, até hoje, estão presentes no imaginário de boa parte da população, como sendo a própria prática educativa, no pressuposto de sua neutralidade. Para ensinar memorização, conteúdos prontos, sem as contradições da realidade social, basta um professor repetidor, vocacionado e que não precisa sequer ser bem remunerado!

Sabe-se que a década de 20 do século passado produziu o declínio das oligarquias, tão firmemente instauradas em solo brasileiro, por conta da crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização como modelo nacional-desenvolvimentista. A classe burguesa ganhou destaque e se fortaleceu como poder econômico e expectativa social. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, aliadas a transformações político-culturais emergentes, as guerras mundiais, a revolução de 30, o Tenentismo, a presença do Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna e as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos vão ser incorporados à educação e influenciarão a organização escolar neste período.

No entanto, é sempre bom lembrar que, até a década de 1930, não havia exigência de formação específica ou pré-requisitos para o exercício profissional do magistério do ensino secundário, somente alguns exames praticados por pessoas que possuíam qualquer curso superior.

Apesar do movimento da Escola Nova (1932) e de perspectivas mais democráticas para a educação, ainda se tratava de uma educação pública para poucos, com restrita formação dos professores e com métodos pedagógicos bastante tradicionais, pautados numa didática instrumental e tecnicista que tinha por objetivo a transmissão de conteúdos previamente selecionados por dirigentes políticos.

Assim, nas décadas de 50 e 60 do século passado, tivemos uma rede pública de ensino disponibilizada para apenas 35% da população, que

atendia, prioritariamente, a classe média das grandes cidades e a elite econômica. Essa escola já se beneficiava dos resultados de investimentos na formação de professores; talvez por isso a escola pública deste período seja bastante lembrada como escola de excelente qualidade¹.

Na contramão desta escola elitista e excludente, já se podia notar a presença crítica das raízes da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1984), no Nordeste brasileiro. Naqueles tempos, assim Freire se expressava: “é preciso des-ocultar a ordem prévia que estrutura a sociedade; é fundamental que cada sujeito aprenda a identificar seu local social, para que deste lugar apreenda a lógica de domesticação que o sistema social impõe” (FREIRE, 1984, p. 32).

A escola pública nascente nas décadas de 50 e 60 do século passado, de relativa qualidade pedagógica, vinha num crescente de ajustes, especialmente pelas novas exigências de formação de professores e pelos estudos e pesquisas que começavam a compreender o fenômeno educativo e que ocorriam nas então recentes universidades públicas, com destaque à USP, em São Paulo, à UDF, que viria a se tornar a UERJ, no Rio de Janeiro, além da força nascente do INEP, sob a presidência de Anísio Teixeira. Em 1971, segundo o documento *Análise da situação atual do INEP e Proposta de reformulação de sua estrutura e objetivos*, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura:

As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar amplitude maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspiração do magistério nacional, para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira. Os estudos do INEP deverão ajudar a eclosão desse movimento da consciência nacional indispensável à reconstrução escolar (MINISTÉRIO EDUCAÇÃO E CULTURA p. 10).

¹ Vide, dentre outros estudos, o de Maria Luíza Marcílio (2014).

Esse caminhar esperançoso da educação, com pesquisas e estudos sobre e para a formação docente, vai, logo a seguir, sofrer grande retrocesso por conta da Ditadura Militar, em 1964, que acaba por esmagar e destruir o processo que estava gestando novas raízes à educação brasileira, quer pelo desenvolvimento de pesquisas nas universidades e centros de pesquisa, quer pelas propostas iniciais de Paulo Freire contra a educação bancária e a favor de amplo processo de alfabetização de adultos. Um ponto de inflexão, tempo de desperdício da experiência; tempo de retroceder. Assim foi o período da ditadura, de 1964 até 1985.

De 1964 a 1985, houve um aprofundamento das práticas pedagógicas tecnicistas, da didática instrumental e do ensino domesticador do pensamento. Como decorrência, vemos um empobrecimento do pensamento pedagógico e percebemos que a escola pública, os professores e educadores vão perdendo o *ethos* social de pertença à sociedade, de dignidade e de compromisso. Houve uma falsa universalização da educação, uma vez que só se universalizou o espaço de entrada na escola, que por sua vez já não possuía a possibilidade de formar adequadamente seus estudantes.

No entanto, gestaram-se resistências e uma das consequências boas, talvez, tenha sido a percepção, pelos docentes, do papel político da educação. Esse sentimento concretizou-se pelos e nos movimentos políticos da Didática, expressos em grande parte na virada epistemológica da Didática, expressa nos livros de Vera Candau, ainda em final da ditadura, década de 80 do século passado, dentre os quais figura *A Didática em Questão (1984)*.

Este período, pós ditadura, tanto no Brasil, como em vários países sul-americanos, irá marcar uma nova consideração à importância da formação crítica de professores, numa perspectiva de que, a docência **não é vocação, mas se faz vocação** (grifo nosso) pela luta política de engajamento do professor nos processos políticos e sociais, no enfrentamento das desigualdades sociais e nas lutas de ser e estar na profissão.

Paulo Freire é muito preciso ao afirmar, em toda sua proposta pedagógica, que somos seres em processo, em **estar sendo**; em contínua

construção, em inacabamentos e que jamais nos concluímos: estamos em contínuo processo de retificações e reconfigurações de nosso olhar sobre o mundo. Nossa educação começa antes da escola e cria diálogos com a educação escolar e pós escolar. As influências que recebemos são múltiplas e nos colocam em perpétuo aprender. Assim é o ser professor, um eterno aprender, um eterno se constituir como docente.

Infelizmente, temos visto acontecer no Brasil uma enorme mercantilização da formação docente, sob forma de cursos avulsos; de supostas capacitações; de treinamentos de habilidades e competências; que desvirtuam e descaracterizam o sentido de formação, que é contínua e permanente e que pode/deve ter no local de trabalho, seu foco preferencial. Realçando, não é vocação, mas formação! No entanto, a formação crítica realçará o compromisso social com os menos favorecidos; proporá práticas e envolvimento com processos de inclusão; de acolhida à diversidade; de dedicação à causa dos oprimidos e, desta forma, pode gerar essa compreensão de que seja mera vocação! É compromisso social, é engajamento político, é uma especificidade humana, que conforme FREIRE, exige práticas de comprometimento, de solidariedade, de generosidade e de autonomia intelectual.

A formação inicial e contínua precisa se revestir em uma forma de procurar dar espaço para o **ser mais** (grifo nosso), que Freire tanto enaltece. Tanto ele quanto nós educadores, somos totalmente contrários à **formação mercantilista** (grifo nosso): aquela que fornece pacotes prontos; recebida por encomenda; realizada por supostos especialistas, a partir de um rol de hipotéticas necessidades de docentes, os quais nem sequer foram consultados; são organizadas sob forma de apostilas, vídeos e roteiros para se realizar em uma improvável formação de fora para dentro da escola, distante das reais necessidades dos docentes.

Nóvoa realça muito essa questão: a relação crítica dos professores com os saberes que constroem requer autonomia intelectual e esses saberes não podem ser elaborados por outros especialistas e muito menos por interesses voltados ao lucro e à mercantilização.

Docência como práxis pedagógica ou docência crítica

Compreender como as práticas pedagógicas auxiliam na construção do compromisso social com o outro e com um projeto de sociedade na formação docente, solicita retomar o estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência da Educação devido à interdependência entre ambos. Esta retomada dos conceitos é importante pois, estudos indicam que há certa ambivalência acerca do conceito de práticas pedagógicas no contexto da educação.

O campo das ciências é um espaço social de lutas e intenções, que procura produzir bens simbólicos a fim de legitimar ou não, questões objetivas da sociedade (BOURDIEU, 2004), desta forma, expressa conflitos e consensos entre seus agentes. Neste espaço de produção da ciência, no qual as produções visam beneficiar interesses específicos, percebemos a dimensão política do fazer científico. A Pedagogia como um campo científico, também constitui um espaço no qual há diferentes interesses em pauta (CARNEIRO, 2006) e perceber isto, nos ajuda a compreender o deslocamento do eixo epistemológico da Pedagogia² como ciência para uma aproximação dos ideais positivistas de observação, experimentação e regulação.

As bases epistemológicas da Pedagogia como ciência não são de caráter positivista, aliás, o positivismo limita a compreensão sobre os fenômenos educativos reduzindo-os a dados observáveis, fragmentados, dicotômicos e mensuráveis.

Compreender a Pedagogia como ciência da Educação significa ocupar um espaço crítico de pensamento sobre os fenômenos da Educação, complexo objeto de estudo da Pedagogia. Franco (2008) enfatiza que a Educação é uma prática social, humana e histórica, um objeto de estudo que

² Em Cambi (1999) encontramos um retrospecto acerca da evolução da concepção de Pedagogia.

se transforma e que não mantém relação direta entre o significante observável e o significado, uma prática social carregada de intencionalidade, sujeita a situações imprevistas e que tem por finalidade a humanização do homem. Esta prática social, humana e histórica não tem um *locus* definido, podendo ocorrer na família, na empresa, nos meios de comunicação ou onde houver intencionalidade. A Pedagogia como ciência, intencionalmente viabiliza a compreensão dos fenômenos educativos por intermédio de uma tessitura integrada com as demais ciências que se voltam para as questões das práticas socioeducativas, como a Sociologia e a Psicologia, por exemplo, sem com isso, renunciar à sua identidade ou rigor científico.

A Pedagogia como ciência da educação pressupõe reconhecer a intercomunicação entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. A Pedagogia “organiza uma direção de sentido naqueles espaços onde a educação se realiza” (FRANCO, 2012). Ela não se configura como uma tecnologia do ensino, mas sim, como uma reflexão sistemática da e para a educação, trata dos fenômenos educativos em sua totalidade e historicidade. Segundo Kowarzik (1983, p. 81), a essência desta concepção é a atitude crítico-reflexiva, pautada em uma ação educativa, científica, planejada e intencional que visa à transformação pela práxis.

Para Franco (2016), a tensão básica que marca a identidade da Pedagogia como ciência é que esta “vai se fazendo teoria e a teoria vai se concretizando em Pedagogia”, ou seja, a prática não é a aplicação de uma teoria e uma teoria nunca será a descrição ou prescrição de uma prática, mas “a prática é um momento da teoria, um momento em que a prática se faz teoria, por intermediação dos sujeitos envolvidos” (FRANCO, 2016, p. 163).

Assim, a Pedagogia “é o pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, ao mesmo tempo em que é, ou deveria ser, o pensamento crítico que reelabora, corrige e orienta o que deveria ocorrer nestas práticas.” Apesar de serem interrelacionadas e interdependentes, Franco (2012, p. 152-153) nos lembra que Pedagogia e Educação são conceitos ou práticas distintas, cada uma com suas especificidades. Sendo a Educação epistemologicamente, o objeto de estudo da Pedagogia, esta por

sua vez procura organizar, compreender, transformar em um determinado sentido, as práticas sociais educativas que dirigem as práticas educacionais (FRANCO, 2012, p. 153).

A ação docente se desenvolve dentro das práticas institucionais que acabam condicionando esta ação a partir de suas tradições, conteúdos e métodos. Esta ação por sua vez, é permeada por modos de agir e pensar dos sujeitos, seus valores, compromissos, opções, desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura de mundo (SACRISTÁN, 1999), experiências, concepções, ideais construídos ao longo da história do docente, a partir de diferentes fontes, empíricas ou teóricas.

A prática pedagógica é construída antes da entrada na sala de aula.

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis (FRANCO, 2015, p. 606).

Franco (2012, 2015), destaca que o pedagógico não é apenas “o roteiro didático de apresentação de aula, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula” (2015, p.605), mas que para uma aula se tornar uma prática pedagógica, ela deverá se organizar em torno de:

intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

Compreendemos com isso, que a prática pedagógica é formada por um “conjunto complexo e multifatorial” (FRANCO, 2012, p. 156), composto por concepções, ideais, princípios, estratégias, enfim, por uma bagagem que o agente da prática carrega a *priori* e que nem sempre está explícita até mesmo para este próprio agente. Desta forma, intervir em práticas pedagógicas pressupõe intervir no arcabouço intelectual dos sujeitos, uma quase invasão em sua concepção de mundo, o que sugere o cuidado a ser tomado em casos de intervenção.

Para construirmos práticas pedagógicas, Franco (2012, p. 162) aponta como fundamentais, duas questões: a existência de um coletivo e a articulação com as expectativas do grupo. Práticas pedagógicas se constroem na negociação, no entendimento, no diálogo, no avanço conjunto das análises sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a intencionalidade das intervenções junto a estes elementos. Este movimento reflexivo articula a realidade histórica e material à realidade escolar compreendendo-a e criando condições potenciais para transformá-la em um determinado sentido definido.

Para a prática docente se efetivar como práxis pedagógica é preciso construir espaços para discussão, reflexão, aprendizagens e trocas de experiências entre os professores, pois é a partir deste esforço conjunto que cada professor poderá perceber, identificar ou construir a intencionalidade prevista para sua ação. Nestes espaços serão gestadas condições para uma docência comprometida com o outro, com uma educação humanizadora, libertadora, dialógica, que valoriza os saberes trazidos pelos educandos. Segundo Freire (1993), a tarefa do “ensinante”, que é também aprendiz, exige seriedade, preparo científico, preparo físico, emocional, afetivo, é uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica.

Ao refletir acerca da relação entre vocação e docência, destacamos juntas com Feire (1996), que a única vocação do ser humano é a sua vocação ontológica para o “ser mais”. Aluno e professor, amparados pela

amorosidade freireana, percebem-se partícipes da tessitura do conhecimento, esta autoria carrega o potencial de gerar comprometimento aos processos desencadeados tanto por parte do aluno como do docente. A docência que este contexto oportuniza, dá espaço à criatividade e à produção ou co-construção do conhecimento, gera um processo de percepção e entendimento genuíno do indivíduo, promovendo a reflexão e possibilitando a adesão ao projeto ali em curso.

Considerações finais: os indizíveis que marcam a profissão docente

Faria Filho (2017) analisa com muita pertinência a questão da profissão docente balançar-se entre sua consideração como vocação e aquela outra perspectiva, que a abomina como vocação e a convoca como ofício, profissão.

São dilemas da profissão que também é voltada ao cuidar, ao fazer com o outro, ao criar futuros aos outros e também a construir-se a partir do outro. Afinal, Freud já decretara que educar, psicanalisar e governar são ofícios impossíveis.

O que torna a docência impossível? Ou então, quais os indizíveis desta profissão? Acredito que Phillipe Meirieu expressa bem esses indizíveis quando assume que a característica do ato pedagógico é a contradição: entre o dizer e o fazer; entre o propor e o conseguir; entre a vontade pedagógica e a recusa do aprender; entre a manipulação e a emancipação; entre o discurso e a prática; entre a diretividade e a autonomia; ou mesmo, entre a prescrição e a autoria, e, como realça muito, entre a instrumentalização da educação e sua prática como interpelação.

Afirma Meirieu (2002, p. 125):

A pedagogia constitui-se então como atividade em tensão permanente entre o que escraviza e o que alforria, atividade geralmente medíocre, sempre frágil,

mas na qual, às vezes se pode resgatar um pouco de humanidade. E é a própria contradição do discurso pedagógico que o torna não apenas tolerável, mas, a nosso ver, absolutamente insubstituível.

Essa tensão permanente talvez seja o que mais preocupa Meirieu hoje (FRANCO, 2015). Ele realça sempre a questão da imponderabilidade do ato pedagógico.

O ato pedagógico é sempre imprevisível. Nunca se tem o controle de seus efeitos. Nunca se sabe com certeza dos efeitos de um certo ensino sobre um certo aluno. O professor precisa criar e reagir o tempo todo. Não há fórmulas a aplicar, há apenas sentido coletivo a construir.

Está o professor preparado a enfrentar as resistências inexoráveis que o outro (o aluno) coloca? Seus recursos didáticos serão suficientes frente a tanta diversidade que, hoje, uma sala escolar apresenta? Como lidar com alunos sem desejo de aprender? Como trabalhar com crianças e jovens que não construíram nos lares os sentidos da importância da escola? Assim se expressa ao comentar a singularidade de cada situação educativa:

Nunca saberemos como reagirão nossos alunos ou as crianças que nos são confiadas. Não sabemos, porque a aventura que vivemos com eles nunca foi vivida por ninguém antes de nós, pelo menos dessa maneira, e que seria errado acreditarmos, portanto, que alguém pudesse teorizá-la por nós. Isso acontece porque a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre situações particulares [...] (MEIRIEU, 2002, p. 267).

É essa insustentável leveza da pedagogia que o instiga a pensar na formação do profissional pedagogo, que deve, antes de tudo, formar-se no diálogo com a prática; no diálogo com a teoria; na interação entre ambas. A Pedagogia não funciona como prescrição, como decreto, como algo linear. Ela precisa estar sendo gestada e construída a cada momento pedagógico.

Tirar do docente a possibilidade de agir no momento pedagógico, com ousadia e competência, é tirar dele as possibilidades pedagógicas.

No entanto, Meirieu acredita na pedagogia e nos recursos por ela proporcionados, enfatizando que não basta ao professor apenas aproveitar os interesses e conhecimentos trazidos pelo aluno; é preciso criar nele novos interesses e novos conhecimentos.

Essa postura pedagógica de insistir e buscar o aluno decorre do reconhecimento da incapacidade de introjetar conhecimento ou educação sobre o outro. É preciso buscar um espaço de permissão do outro, de forma que a ação pedagógica tenha início.

Esse é um grande indizível da docência: captar o outro; instigar o outro a querer estar em situação de aprendizagem.

A docência nunca é previsível e isso gera a necessidade de que haja possibilidades contínuas para que, no coletivo, o professor possa discutir, refletir, analisar a prática, em espaço coletivos, porque a ação e a profissionalidade docente só germinam nos espaços coletivos de docência. Não há docência na individualização de ações. Esse é outro indizível

Paulo Freire reforça essa perspectiva ao tentar trazer ao visível, atribuições docentes nem sempre perceptíveis à primeira vista: é preciso que o professor saiba escutar; que estruture diálogos pedagógicos; que desenvolva a curiosidade epistemológica; que reinvente motivos para estar junto; para realizar atitudes de amorosidade; de luta por considerações de zelo ao espaço pedagógico; que não deixe de lutar politicamente. Isso tudo requer vocação? Sim, no entanto uma vocação que é construída na práxis; no coletivo; nas vivências de sua profissão; nos espaços de reflexão coletiva e crítica.

Enfim, na práxis de uma pedagogia crítica, emancipatória germinam vocações docentes!

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2004.
- CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. *O estatuto epistemológico da pedagogia e o conceito de campo em Bourdieu*, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes . *Da vocação, ou do indizível da docência*. Pensar a educação. Um jornal para a educação brasileira. 2017. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeduca>. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35361>.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia: entre resistências e insistências. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 161-173, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Vozes, 1993.
- MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 13-34.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, out.-dez. p. 827-849, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>

Data de registro: 29/06/2022

Data de aceite:26/10/2022



Representações sociais de professores da educação básica sobre leitura e escrita

*Lucilia Vernaschi de Oliveira**

*Solange Franci Raimundo Yaegashi***

*Alexandre Shigunov Neto****

Resumo: Fundamentamos o presente texto nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1925-2014). Traçamos como objetivo investigar as representações sociais (RS) de professores sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita de estudantes de nonos anos do Ensino Fundamental. Para isso, realizamos pesquisa de campo do tipo qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada com dezesseis professores de duas escolas públicas, um de cada disciplina das oito que compõem o currículo escolar das turmas mencionadas. Organizamos e discutimos os dados da investigação em oito categorias semânticas de análise, assim como propõe Bardin (2016). De forma geral, as RS dos docentes entrevistados mostram que a maioria de seus alunos não apresenta gosto e assiduidade por práticas de leitura e escrita, que lê pouco e quando o fazem é, basicamente, para cumprir solicitações de atividades avaliativas. Por outro lado, os docentes ao serem questionados sobre seus próprios gostos e proficiência em Língua Portuguesa, um número considerável deles representou seus limites e dificuldades por essas atividades. Referiram também a

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: luvernaschi@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822009557280268>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1356-537X>.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: solangefry@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5273356754482937>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: shigunov.ifsp.edu@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2483926168399899>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0633-5237>.

respeito da ausência de reflexões e estudos dessa temática nos cursos de formação continuada.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; Leitura e Escrita; Ensino Fundamental; Professores

Social representations of basic education teachers about reading and writing

Abstract: We base this text on the assumptions of the Theory of Social Representations (TSR), by Serge Moscovici (1925-2014). We set out as an objective to investigate the social representations (SR) of teachers about teaching and learning reading and writing in ninth grade students. For this, we carried out a qualitative field research, through semi-structured interviews with sixteen teachers from two public schools, one from each of the eight subjects that make up the school curriculum of the mentioned classes. We organize and discuss research data into eight semantic categories of analysis, as proposed by Bardin (2016). In general, the SR of the interviewed teachers show that most of their students do not have a taste for and assiduity in reading and writing practices, that they read little and when they do, it is basically to fulfill requests for assessment activities. On the other hand, when teachers were asked about their own tastes and proficiency in Portuguese, a considerable number of them represented their limits and difficulties for these activities. They also referred to the lack of reflections and studies on this topic in continuing education courses.

Keywords: Social Representations Theory; Reading and Writing; Elementary School; Teachers

Representaciones sociales de los profesores de educación básica sobre lectura y escritura

Resumen: Basamos este texto en las premisas de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), de Serge Moscovici (1925-2014). Nos propusimos investigar las representaciones sociales (RS) de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes de noveno grado de la escuela primaria. Para ello, se realizó una investigación de campo cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas con dieciséis profesores de dos escuelas públicas, una de cada asignatura de las ocho que

conforman el currículo escolar de las clases mencionadas. Organizamos y discutimos los datos de la investigación en ocho categorías semánticas de análisis, según lo propuesto por Bardin (2016). En general, las RS de los docentes entrevistados muestran que la mayoría de sus alumnos no tienen gusto y asistencia para las prácticas de lectura y escritura, que leen poco y cuando lo hacen es básicamente para atender solicitudes de actividades evaluativas. Por otro lado, cuando se preguntó a los profesores sobre sus propios gustos y dominio del portugués, un número considerable de ellos representó sus límites y dificultades debido a estas actividades. También se refirieron a la ausencia de reflexiones y estudios sobre este tema en los cursos de educación continua.

Palabras clave: Teoría de las Representaciones Sociales; Leyendo y Escribiendo; Enseñanza Fundamental; Profesores

Introdução

As representações sociais (RS), assim como explica Moscovici (2012), se apresentam como uma forma de reconstrução mental da realidade social, oriundas das interações entre os sujeitos, isto é, as nossas leituras do contexto interacional são frutos de outras leituras que se entrecruzam, convergem e/ou divergem na interpretação das mais variadas situações, que compreendem os diversos acontecimentos sociais (fenômenos, ideias, percepções). Bakhtin/Volochínov (2014, p. 126) comungam desse mesmo pensamento, ao afirmarem que “A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social”. A explicação desses autores permite inferir que as RS do interlocutor estão diretamente relacionadas ao discurso do locutor, fato que leva a nos contagiar mutuamente em nossas RS, expressas em nossos discursos com marcas dos discursos de outros com os quais convivemos ou temos outras formas indiretas de contatos, como os oriundos das mídias sociais.

Saber ler e se pronunciar adequadamente por meio da leitura é uma necessidade sociocultural, porém não é condição suficiente para transformar a vida de quem apenas lê. É necessário ir muito além, é

preciso apostar na leitura como instrumento de formação da identidade do sujeito-leitor, ao se compreender, por meio de leituras diversas, as contradições inevitáveis circunscritas socialmente, que nos levam à tomada de posicionamento político, a partir daí, espera-se que haja transformação individual e coletiva (MENEGASSI, 1995; SOARES, 2004; 2005; 2017).

Consideramos relevante pontuar que o processo de ensino abarca várias dimensões, o que, por si só, não responde às expectativas, demandas e necessidades dos estudantes e da escola, é preciso, a partir desse entendimento, considerar todo o contexto e as reflexões que envolvem o ensinar e o aprender, como os fundados nos aspectos históricos, sociais, pedagógicos, econômicos, culturais, nas políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, nos pressupostos filosóficos e ideológicos que alicerçam o projeto pedagógico da escola, dentre outros.

Entretanto, a neutralidade ou a supervalorização de um desses aspectos sobre os demais, pode prejudicar o movimento dialético exigido pelo conhecimento e desenvolvimento humano, como exemplo, podemos citar o polêmico caráter que as avaliações assumem no contexto educacional, que em muitas situações cumprem a finalidade que é a de subsidiar o processo de conhecimento, não o seu contrário, que é atribuir, principalmente, conceitos de aprovação ou reprovação do estudante. Em se tratando da aprendizagem da escrita, uma preocupação que constatamos em diálogo com professores da Educação Básica é a produção de texto como atividade “obrigatória” para se obter nota. Se o registro armazena e materializa formas diversas de conhecimentos, ao não lê-lo e não interpretá-lo perde-se uma de suas funções primordiais, a atribuição de sentido e significado à produção dos diversos gêneros textuais trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento. Afirmamos que, no caso do texto do aluno, se ele não é lido e dialogado com seus pares e professores, esvazia-se em si mesmo.

Desde a década de 1980, Geraldi (2004 e 2013) manifestava preocupação com o ensino de Língua Portuguesa, ao proferir que tal prática deveria ser centrada em leitura, produção e análise linguística de textos, na tentativa de orientar o desenvolvimento da modalidade língua

padrão, considerada veículo de superação social, com implicações históricas, políticas e pedagógicas que careciam/carecem de reflexões e de tomada de decisões quanto ao seu ensino e a sua aprendizagem. De fato, entendemos com Geraldi, que a leitura e a escrita funcionam como o lugar em que o sujeito experimenta o espaço para (re) construir suas representações no e sobre o mundo, portanto, ela - a língua, especialmente na modalidade oral, com seus vários sotaques e dialetos - não pode ser entendida como entrave que classifica e discrimina os seus falantes. Também nos chama à atenção as palavras de Libâneo (2014, p. 22) ao nos alertar que “A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferentes classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”. Apesar desse autor ter se referido à influência da pedagogia liberal e em suas tendências ora tradicional e ora renovada, ela ainda tem forte presença no ideário pedagógico da educação escolar brasileira.

Conforme o exposto e de acordo com a complexa realidade relacionada ao nível insatisfatório de proficiência dos estudantes brasileiros das escolas públicas de educação básica nos exames externos, a escrita significativa não deve ser concebida como uma forma de registro mecânico e distante de quem a produz, apenas para cumprir formalidades escolares. Assim como a linguagem oral que permite a comunicação, a expressão de ideias e pensamentos e a interação social, a escrita, embora com regras rígidas de funcionamento, precisa cumprir, democraticamente, as concepções apresentadas (GERALDI, 2004). A partir desse entendimento, questionamos: quais as representações sociais de professores dos nonos anos do Ensino Fundamental sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes em leitura e escrita interdisciplinar? Com o intuito de responder a essa indagação traçamos o objetivo de investigar as representações sociais de professores sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita em nonos anos do Ensino Fundamental. A pesquisa sob a designação CAAE:63067416.4.0000.0104 foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelo parecer 1.899.348.

Além da parte introdutória, organizamos o presente texto em quatro principais momentos: Processos de formação e de desenvolvimento das representações sociais; Metodologia de pesquisa de campo; Representações sociais de docentes sobre o desempenho de estudantes em leitura e escrita (análise e discussão dos resultados), sistematizadas em oito categorias de análise, segundo Bardin (2016); e, Considerações finais.

Na sequência, apresentamos o conceito de RS, assim como os principais aspectos discutidos pela TRS presentes na elaboração e propagação de uma representação: o universo consensual e reificado e os processos de ancoragem e objetivação. Entendemos que esses aspectos são imprescindíveis à compreensão de como os participantes desta pesquisa concebem o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nas oito disciplinas do currículo dos nonos anos do Ensino Fundamental.

Processos de formação e de desenvolvimento das representações sociais

Fundamentamos a presente investigação nos pressupostos teórico-metodológicos da TRS representada por seu idealizador Moscovici (1978; 2012; 2015), em Abric (2000; 2001; 2003); Jodelet (2001); Jovchelovitch (2011); Alves-Mazzotti (2007); Sá (1995) dentre outros autores que discutem o ensino-aprendizagem da linguística da língua materna, e que corroboram para o entendimento de nossa pesquisa.

O ato de representar implica em lançar juízo de valor sobre algo ou alguém, no sentido de externalizar nosso pensamento em forma de RS concebidas e formatadas sobre determinado conteúdo sociocultural, e no caso desta pesquisa empírica, diz respeito a como os professores dos nonos anos referem o desenvolvimento linguístico, em especial nas modalidades de leitura e escrita trabalhadas nas oito disciplinas que formam o currículo das turmas em estudo. Jovchelovitch (2011), ao se referir sobre as RS assevera que essas formam a base de toda forma de conhecimento, e por assim ser, ao estudá-las desde a sua origem, formação e propagação

encontramos “[...] a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, à comunidade e mundos da vida” (p. 21). A afirmação da autora permite uma análise e compreensão dos mais variados fenômenos educativos, dentre outros de cunho social, expressos em RS de docentes sobre a prática de leitura e escrita de estudantes dos nonos anos, nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

As RS transitam entre as dimensões sociais e individuais e, nessa dinâmica psicossocial, buscam interpretar a realidade expressa nos comportamentos e práticas dos indivíduos. Assim sendo, toda representação é formada por modelos mais rígidos e por outros mais subjetivos. Nessa perspectiva, nos muros da escola, podemos ver que, dependendo do valor que se dá a um ou a outro aspecto de seu contexto educacional, esse pode se tornar ou central ou periférico, lembrando que os primeiros, por terem foco coletivo, são mais estáveis e de difícil transformação, enquanto os segundos, por comporem as representações individuais do grupo, podem ser modificados, dependendo de ações mais individualizadas, fato que interfere, mais timidamente em mudanças mais abrangentes (ABRIC, 2001 e 2003). Nesse sentido, investigar as RS docentes é imprescindível, uma vez que,

[...] o conhecimento das representações sociais do professor – como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaboradas a respeito de um objeto social com objetivo de orientar e justificar práticas – assume relevância para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 581).

Moscovici (1978; 2012; 2015) ao cunhar a TRS teve a preocupação em explicar como as informações e as várias formas de conteúdos circulados socialmente influenciam o funcionamento particular das pessoas, e de maneira análoga, como as formas individuais estão representadas no ambiente social. Para a explicação dessa relação sujeito-coletivo/individual-social percebida em uma abordagem psicossocial, esse teórico se valeu de alguns conceitos fundantes, como ancoragem e

objetivação e universo consensual e reificado, dentre outros aspectos que formam a episteme da referida teoria. Nesse texto, nossa ênfase encontra-se na articulação entre esses preceitos no entendimento da ação docente em língua materna.

A explicação moscoviciano para a atividade cognitiva de ancoragem diz respeito ao fato de, no ato de conhecimento, quando entramos em contato com algo que nos é novo, portanto, “não familiar”, realizamos uma estratégia mental de filtragem de algum aspecto armazenado em nossa memória e que nos ajuda a compreender o desconhecido. Segundo Moscovici (2015, p. 61) quando algo nos aguça, um sistema é acionado “[...] em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Uma relação que podemos estabelecer com a língua materna, por exemplo, é quando ouvimos ou lemos uma palavra que nos soa estranhamente, tentamos de alguma forma reconhecê-la com base em algo que nos remete a essa expressão, como no processo de derivação, contudo podemos nos equivocar, uma vez que os homônimos embora foneticamente semelhantes carregam semânticas diferentes. Esse fato não significa que ancorar o novo em algo sedimentado seria um equívoco, aliás, faz parte de estratégias mentais de compreensão do que desconhecemos.

Outro processo mental explicado pela TRS é a objetivação, aspecto interligado que acontece concomitantemente à ancoragem. Se ancorar significa, dentre outras explicações, comparar com base ao que dominamos, objetivar, por sua vez, diz respeito ao ato de tornar palpável o que estava fora de nosso alcance no ato de conhecer. O processo de objetivação “[...] faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 110). Exemplificando, ao escrever a palavra “mesário” usamos “s” porque ancoramos em “mesa”, o que, além de a registrarmos ortograficamente, objetivamos o seu significado não em mesa propriamente dita, mas com algo ligado ao trabalho nas eleições, numa seção eleitoral. Nesse sentido, os processos formativos das RS, a

ancoragem e objetivação se relacionam dialeticamente para possibilitar que as três principais funções de uma representação aconteçam: a incorporação do estranho ao novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos (JODELET, 2001).

A respeito das dimensões em que os conteúdos psicossociais veiculam, Moscovici (1978; 2015) nominou dois universos: os consensuais e os reificados. Para o primeiro, explicou que nele comporta toda a forma de trocas informacionais circuladas no cotidiano espontaneamente. No entendimento de Sá (1995, p. 28), “[...] aos universos consensuais correspondem atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais”. Esse tipo de interrelação se dá basicamente por meio da linguagem oral, no entanto, com o atual paradigma das redes sociais, a escrita, embora reduzida e caracterizada ideograficamente por abreviações e *emojis* corrobora com essa modalidade comunicativa.

O segundo universo, por sua vez, se preocupa com questões ligadas ao conhecimento científico, o qual obedece a critérios bem definidos no ato de conhecer. De maneira geral, essa forma de saber se vale da análise de fatos e fenômenos que são atestados ou negados por meio de observações e experiências de natureza diversas, com uso de método rígido com comprovação validada, uma vez que, nessa dimensão “[...] é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica” (SÁ, 1995, p. 28). Nesse sentido, a língua materna em sua modalidade escrita é arbitrariamente convencionada em sua norma formal e enquadra-se nesse universo. Essa forma simbólica de registro deve ser ensinada obedecendo critérios (gramaticais, ortográficos e textuais). Por outro lado, o trânsito entre o consensual (oralidade e escrita usadas nas redes sociais) e escrita sistematicamente ensinada pela escola, é um aspecto complexo que carece de reflexões nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Assim sendo, por meio de uma abordagem qualitativa cunhada nos pressupostos da TRS, descrevemos a

seguir a sequência e as implicações metodológicas que balizam a presente pesquisa.

Metodologia de pesquisa de campo

Conforme afirmamos anteriormente, investigamos por meio de entrevista semiestruturada individual 16 (dezesseis) professores atuantes em 02 (duas) turmas de nonos anos do Ensino Fundamental, sendo esses estudantes de 02 (duas) escolas públicas. A primeira escola, situada na região central da cidade nominamos de Escola Central 1 (EC1); a segunda, instalada mais à periferia da cidade, chamamos de Escola Periférica 1 (EP1). Gravamos e transcrevemos o diálogo, no entanto, de acordo com recomendações de Belei et al (2008), após essa transcrição foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar constrangimento aos participantes da pesquisa.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, realizada por meio de análise das entrevistas semiestruturadas, para a qual foram necessárias algumas etapas, tais como Bardin (2016) recomenda. Realizamos a leitura e releitura das entrevistas semiestruturadas e a constatação de pontos comuns entre as falas dos docentes, que correspondem aos aspectos semânticos dos discursos organizados em categorias anteriormente anunciadas.

As áreas (disciplinas curriculares) e a respectiva forma como nominamos os discursos dos entrevistados são: Arte (ProArt-EC1 e ProArt-EP1), Ciências (ProCiê-EC1 e ProCiê-EP1), Educação Física (ProEdFís-EC1 e ProEdFís-EP1), Geografia (ProGeo-EC1 e ProGeo-EP1), História (ProHis-EC1 e ProHis-EP1), Língua Inglesa (ProLínIng-EC1 e ProLínIng-EP1), Língua Portuguesa (ProLínPor-EC1 e ProLínPor-EP1) e Matemática (ProMat-EC1 e ProMat-EP1). O resultado dessa investigação culminou na organização de oito categorias de análise, sendo as RS docentes sobre: 1) Desempenho acadêmico dos estudantes; 2) Principais dificuldades dos estudantes em leitura e escrita; 3) Práticas pedagógicas

envolvendo leitura e escrita; 4) Relação do docente com a leitura e escrita; 5) Formação continuada em língua materna (leitura, escrita e oralidade); 6) Trabalho pedagógico interdisciplinar; 7) Percepção da profissão docente; e, 8) Representações dos estudantes enquanto leitores e autores.

A partir do entendimento dos conceitos da TRS anteriormente discutidos, na sequência apresentamos as oito categorias de análise.

Representações sociais de docentes sobre o desempenho de estudantes em leitura e escrita

Escolhemos realizar a presente investigação com professores que lecionam em turmas dos nonos anos porque consideramos que nesse nível de escolaridade os estudantes já possuem um grau de proficiência em língua materna capaz de contribuir com nossa pesquisa, pois já lidam com práticas de leitura e escrita há pelo menos nove anos de estudo.

A seguir, apresentamos e discutimos as oito categorias semânticas de análise.

Categoria 1. Desempenho acadêmico dos estudantes

Nessa primeira categoria, houve consenso entre os professores entrevistados da (EC1 e EP1) sobre o aproveitamento escolar dos estudantes, pois foram conclusivos ao afirmar que grande parte deles apresenta fraco desempenho acadêmico, conforme as RS traduzidas em dados percentuais elencados a seguir.

[...] eu coloco que 80%. (Têm dificuldades? – pesquisadora indagou). Têm (ProHis-EC1, 2017).

[...] na produção escrita a dificuldade é bem maior, essas dificuldades de acentuação e pontuação, cerca de 70% (ProLinPor-EC1, 2017).

80%. (80%? – pesquisadora indagou). 80 em média, tem salas um pouquinho menos, mais. Mas essa variação, 80% que têm dificuldades (ProfCiê-EP1, 2017).

[...] eu diria, que pelo menos uns 50% ali você encontra dificuldades bem claras, bem fáceis de serem identificadas, né? (ProGeo-EP1, 2017).

De acordo com o depoimento dos docentes entrevistados, grande parte de seus alunos dos nonos anos apresenta dificuldades nas atividades de compreensão e interpretação da leitura e na produção escrita. Essas dificuldades, segundo os participantes, interferem diretamente na aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas que compõem essa etapa de ensino. Interrogados sobre a percentagem estimada de alunos (nonos anos investigados) com dificuldades de interpretação do material lido e na produção escrita, as respostas dos pesquisados de ambas as escolas apontam dados insatisfatórios na proficiência de leitura e interpretação, alcançando índices alarmantes na ordem de 80% de limitações nas representações docentes.

Diante dessas constatações, recorremos a Travaglia (2011) que nos orienta sobre a necessidade de uma educação linguística, tida como atribuição não somente do professor de Língua Portuguesa, e entendida como necessária para o uso funcional da língua trabalhada em todas as disciplinas curriculares. Coadunando com essa ideia, Neves e colaboradores (2011, p.15), questionam: “Reclamamos da má qualidade da leitura e da escrita dos estudantes em geral, mas a quem compete a responsabilidade de reverter essa situação?”.

Assim como os autores anteriormente referenciados e inferindo sobre o questionamento de Neves e colaboradores (2011), entendemos que o trabalho com leitura e escrita deve ser responsabilidade de toda a escola, uma vez que essas habilidades linguísticas perpassam todas as disciplinas que compõem o currículo dos nonos anos, além disso, trata-se de uma demanda bastante complexa, em que vários aspectos de representação simbólica e de interpretação estão imbricados nelas, fato que demanda

reflexões e ações coletivas que podem contribuir na busca de alternativas de superação.

Enfim, a resposta ao questionamento desses autores citados no parágrafo anterior aparentemente é simples, uma vez que todas as disciplinas escolares veiculam seus conteúdos específicos em língua materna (Língua Portuguesa), entretanto, para que o professor trabalhe adequadamente a leitura e a escrita ele precisa estar instrumentalizado e seguro do seu domínio, aspecto que discutimos na Categoria 5 deste texto.

A seguir apresentamos a segunda categoria de análise, na qual os pesquisados apontam as principais dificuldades dos estudantes nas práticas acadêmicas de leitura e escrita.

Categoria 2. Principais dificuldades dos estudantes em leitura e escrita

Nessa segunda categoria, reunimos as RS dos professores referentes às principais dúvidas dos estudantes nas atividades de leitura, compreensão e interpretação do material lido e na produção escrita. Além dos equívocos que surgem quando da escrita, que são comuns ao ano analisado, como escrever uma palavra que não tem pista ortográfica para a sua escrita, a não ser a memória visual, como em “exceção”, uma conjugação verbal irregular, a interpretação de um texto mais denso ou uma escrita com coerência e coesão textual conforme critérios de um dado gênero textual, outras bem mais preocupantes foram relatadas pelos docentes, como: vocabulário reduzido e dificuldade para registrar uma ideia, dentre outros.

Letra minúscula em nome próprio, que é sério, concordância e falta de vocabulário. [...] dificuldades de interpretação e compreensão, é... eles têm uma falta de vocabulário para registrar, depois eu acho assim, eles não têm palavras, até se você perceber na conversa deles, muitas vezes é um vocabulário bem

no senso comum, [...] não têm vocabulário para colocar (ProGeo-EC1, 2017).

Alguns erros graves, eu acho que, ah, uns 20% que não conseguem colocar uma ideia no papel, não conseguem formar uma frase (ProfArt-EP1, 2017).

Sabemos que a escrita faz parte de um processo de conhecimento e que não existem fórmulas milagrosas para sua apreensão: precisa sim, de muita leitura, escrita, reescrita, reflexões e o envolvimento coletivo da escola para que ela seja apreendida como produção de sentidos e de usos socioculturais pelos aprendentes.

As dificuldades em leitura e escrita que os alunos dos nonos anos apresentam, (e de grande parcela dos estudantes brasileiros) expressas nos exames externos, como a Prova Brasil, nas avaliações internas, bem como na aprovação de grande parte de alunos pelo conselho de classe, evidenciam um fenômeno amplo e bastante complexo a ser estudado e compreendido em sua totalidade. Essa tarefa exige um estudo minucioso da dialética da escola e da sociedade, que deve ser entendida, prioritariamente, no cotidiano da escola e da sala de aula, na relação professor e aluno, e sobretudo, nas necessidades que envolvem a ação formativa dos envolvidos na lógica da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

E na busca de se transformar o não familiar em familiar, os professores nos dão pistas do que compõe o seu universo simbólico e sobre como pensam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, correspondendo essas representações, por um lado “[...] à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro lado, à prática que produz tal substância [...]” (MOSCOVICI, 2012, p. 39). Isto é, os participantes da pesquisa reconhecem a necessidade de o estudante apresentar adequada fluência em leitura e escrita, pois essas habilidades permitem que ele compreenda as várias dimensões de um conteúdo, contudo, as suas RS sinalizam que a realidade educacional com a qual convivem é oposta ao almejado por eles. Na sequência discutimos a terceira categoria analisada.

Categoria 3. Práticas pedagógicas envolvendo leitura e escrita

Na presente categoria, constatamos pelo menos três RS docentes diferentes, uma que é utilizada pela maioria dos entrevistados diz respeito ao uso do livro didático para trabalhar os conteúdos da disciplina, a outra, apresentada em número bastante reduzido, é o que relatou a professora de Língua Inglesa da EC1, na qual ela elabora várias atividades para sanar os problemas de aprendizagem observados em aula, entretanto, o que prevalece nas representações dos investigados sobre o trabalho pedagógico, é o que foi narrado pelo professor de Geografia da EP1, a respeito do uso insuficiente da leitura e escrita em sua disciplina.

Ah, eu uso o livro, né? Como eu uso o livro então eu procuro sempre pedir para eles ir lendo um parágrafo, eu explico, aí peço para um outro ler outro parágrafo, para eles irem mesmo praticando essa leitura (ProHis-EC1, 2017).

[...] vendo o nível de dificuldades, eu organizo mais duas ou três atividades que complementem essa, que eles vão ter que usar as mesmas estratégias ou os mesmos problemas que eu observei para poder desenvolver (ProLinIng-EC1, 2017).

Sinceramente, sinceramente, a gente acaba passando por cima, né? Infelizmente nós não temos essa prática de... Quando surge alguma dúvida, você vai lá, explica novamente. Tá ali fazendo o papel de... Mas não que a gente acaba retomando o processo, né? A gente acaba sempre pensando que o professor de português está ali fazendo o papel de... Mas não que a gente acaba retomando o processo, né? A gente acaba sempre pensando que o professor de português está ali sempre para fazer esse tipo de atividade, né? Não é o correto, mas acabamos sempre fazendo isso (ProGeo-EP1, 2017).

Interrogados se realizavam um trabalho sistemático para sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, alguns professores afirmaram não o realizar, outros responderam afirmativamente, mas não a contento, e poucos o realizam com mais sistematicidade. Nas palavras do professor de Geografia da EP1 registrada anteriormente, materializa-se a forma precária com que a leitura e a escrita vêm sendo concebidas na escola. Com base na TRS, Jodelet (2001) tem as RS como um fenômeno, e em nossa análise, diz respeito a um fenômeno pedagógico como processo e produto, por se tratar de uma apropriação da realidade social (ensino e aprendizagem) e da elaboração mental dessa mesma realidade.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2014), a prática discursiva é de natureza social e é entrelaçada às reais condições de produção. E as condições de produção da escrita estão, de certa forma, na dependência das RS que os professores entrevistados possuem dessa prática escolar. Isto é, esses profissionais ancoram suas representações em um ensino fragmentado e inconstante, não vislumbrando alternativas realizáveis de superação dessa realidade educacional, apesar de a escola ser considerada um espaço reificado de aprendizagem da língua materna. Para compreender essa complexidade, recorremos ao estatuto das RS que encerra três dimensões direcionadas ao nosso objeto de estudo: epistêmica, relacionada ao ato de se conhecer e fazer uso de habilidades cognitivas e linguísticas voltadas para a apropriação das diversas formas de saber; individual, centrada na constituição da subjetividade humana e nas suas formas de expressão e interação; e, social, ligada às trocas consensuais e reificadas relacionadas ao domínio da língua (JOVCHOLEVITCH, 2011).

As RS dos professores entrevistados sobre como trabalham a leitura e escrita em suas respectivas áreas de conhecimento dão conta da precariedade com que essas habilidades linguísticas ocupam em suas aulas. Mais uma vez não queremos com essa constatação atribuir ao professor a responsabilidade do fracasso do aluno. Entretanto, precisamos, juntamente com os docentes, repensar como eles são instrumentalizados para lidar

com tal prática. Além disso, como a escola contempla em seu projeto pedagógico essas discussões. Enfim, quais suas necessidades teórico-metodológicas para melhorar suas práticas pedagógicas realizadas por meio da leitura e escrita.

Na próxima categoria analisamos as RS dos docentes sobre a sua relação afetiva e efetiva com a língua materna.

Categoria 4. Relação do docente com a leitura e escrita

Pesquisamos sobre a relação dos docentes entrevistados com a leitura e escrita durante sua formação, e a avaliação que têm da própria escrita, as dificuldades e as representações que fazem dela enquanto mobilizadora de conhecimento. De forma geral, os professores manifestaram que apresentam gosto pela leitura. Em relação à escrita, suas representações variam, pois, um número menor declarou gostar de escrever.

Ler eu gosto, bastante, agora escrever eu não tenho muita paciência não, talvez pela minha dificuldade de achar as palavras, eu falo muito rápido e às vezes eu não consigo, quando repete, vamos escrever, aí a coisa já perdeu, então, mas a minha leitura de mundo, de coisas, ela é muito boa nos tempos e hoje, né... porque eu leio bastante (ProfArt-EC1, 2017).

[...] eu gosto mais de falar e de ouvir do que de escrever. (E de ler? – Pesquisadora indagou). Quando necessário (ProMat-EC1, 2017).

As dificuldades que eu tenho, também, seria assim, de interpretar, de uma forma mais rápida. Aquilo que eu estou lendo, eu tenho que ler várias vezes para eu poder, realmente, entender, mas é algo que eu trago desde da minha vida escolar, da minha vida escolar (ProEduFis-EP1, 2017).

Gosto de ler, tenho lido, tenho observado, mas acho que não está sendo suficiente (ProfCiêEC1, 2017).

As representações anteriores demonstram que, muitas vezes, a graduação não foi suficiente para formar o professor fluente em leitura, escrita e oralidade. Entretanto, “[...] o professor de qualquer área pode começar por refletir sobre a qualidade dialógica do próprio texto; isto quer dizer que ensinar a escrever para produzir conhecimento envolve aprender a escrever para produzir conhecimento” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 158).

O discurso dos professores sobre não gostar ou sentir dificuldades ao escrever e ler apenas para cumprir as necessidades de sua área de ensino mostra como a leitura e a escrita foram objetivadas de forma obrigatória em sua formação acadêmica e, até mesmo, na capacitação em serviço, evidenciando que essas atividades linguísticas devem ser tarefa exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa. Essas representações revelam que esse comportamento foi construído de forma sociocultural, tendo a aprendizagem dessas habilidades como reservada ao espaço escolar, servindo ao cumprimento de protocolos de avaliação somativa.

Ao longo do processo histórico, até meados dos anos de 1970 a didática de ensino da Língua Portuguesa era centrada na gramática normativa e no código linguístico, sendo as atividades de leitura e escrita geralmente mecânicas e descontextualizadas. A partir da década de 1980, Geraldi (2004; 2013), com base no pensamento bakhtiniano, traz ao debate de formação do professor uma nova concepção de linguagem que coloca o texto como norteador do trabalho pedagógico, no tripé “leitura de textos”, “produção de textos” e “análise linguística”. Expressões como interação e gêneros discursivos passam a orientar e compor a formação do professor de Língua Portuguesa. Entretanto, os professores das demais disciplinas do currículo dos nonos anos estudados, que trata da formação de professores, não foram/são capacitados para um trabalho dessa natureza.

Enfim, os depoimentos anteriores apontam que apesar de fazer uso da língua materna ao ensinar seus alunos, com exceção aos de Língua Portuguesa, os demais professores não são capacitados a contento para

essa finalidade, no entanto, precisam trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos em suas aulas. Como exemplo dessa lacuna, podemos depreender do discurso da professora de Educação Física da EP1 quando relata sua dificuldade de interpretação textual. Em seu discurso, a ProCiê-EC1 se ancora nessa realidade ao afirmar que o que está lendo não está sendo suficiente (MOSCOVICI; 1978, 2015), uma vez que as RS evocam os sujeitos sociais e as atividades que desempenham cotidianamente (JODELET, 1989). Assim sendo, a escola busca processar o conhecimento reificado para dissolvê-lo no consensual (TAVEIRA, 2013), e só encontra objetividade quando os professores e alunos conseguem se pronunciar por meio da escrita ou a interpretar eficientemente um material lido, por exemplo. A seguir apresentamos a quinta categoria que analisamos.

Categoria 5. Formação continuada em língua materna (leitura, escrita e oralidade)

Os discursos que seguem revelam a intenção dos professores entrevistados sobre a importância de o professor de qualquer área de ensino ter conhecimento profícuo em Língua Portuguesa, pois ela perpassa todos os demais componentes curriculares. No que se refere à formação em língua materna que orienta a prática interdisciplinar, afirmam não ter oferta dessa modalidade pela mantenedora.

[...] eu acho que a Língua Portuguesa entra em tudo, ela entra em história, geografia, em tudo, até uma matemática se você não conseguir interpretar o que o problema tá pedindo, como que você vai ter uma resposta? Então ela seria fundamental (ProHis-EC1, 2017).

Eu realmente não me lembro de um trabalho específico feito pela SEED nas nossas formações aqui, pelo menos, é, não as específicas da minha área,

mas nas nossas reuniões coletivas sempre no começo do ano eu nunca vi nenhuma preocupação nesse sentido (ProHis-EP1, 2017).

A respeito das necessidades formativas dos professores das diferentes áreas do conhecimento sobre estudos da língua materna em leitura e escrita, assentimos com as ideias de Matencio (2006) ao indicar três grandes tarefas de formação de linguistas, e aqui, adaptamos e direcionamos tais recomendações à formação de professores da Educação Básica, sendo elas: dominar como ocorre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e de suas formas de manifestação da linguagem; entender como acontece o funcionamento da língua(gem) dos textos e discursos; e, compreender como se dá as práticas de aprendizagem da língua(gem) dentro e fora da escola. Ainda para a autora acima referida, se os professores são os responsáveis, em suas disciplinas de ensino, por criar condições de produção e interpretação de textos em diferentes esferas do conhecimento, “[...] só uma formação crítica o fará assumir a enorme responsabilidade de contribuir para mudanças nas representações sociais que se tem de língua, de linguagem e de suas manifestações e usos” (MATENCIO, 2006, p. 448).

Perguntados se gostariam de participar de formação continuada em língua materna, por unanimidade, foi consensual a opinião dos docentes de que seria necessário incluí-la em suas capacitações. A afirmativa dos entrevistados a respeito da necessidade de capacitação em língua materna, revela que uma RS “[...] é um sistema de pré-codificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 2000, p. 28). Ou seja, os professores têm consciência de suas necessidades ao ler um material mais denso ou de produzir um texto coeso e coerente, pois alguns deles relataram que apresentam dúvidas quanto as mudanças nas normas ortográficas, principalmente quanto ao uso de prefixo, acentuação e junção ou separação de palavras (hífen); além das dúvidas gramaticais, no que se refere à concordância verbal e nominal, em especial. Entretanto, foram poucos os que relataram estudar o uso reificado da língua por iniciativa própria. Na sequência, discorremos sobre a sexta

categoria, a qual agrega as RS dos professores entrevistados sobre trabalho pedagógico interdisciplinar.

Categoria 6. Trabalho pedagógico interdisciplinar

A ação pedagógica articulada propicia uma visão da totalidade dos conteúdos trabalhados por cada professor, isto é, o currículo escolar encontra-se organizado por áreas do conhecimento, no entanto, trabalhar as suas várias dimensões possibilita a compreensão das relações que encerram (GASPARIN, 2002). Além disso, é preciso ficar bem marcado que os conteúdos ensinados na escola são realizados em língua materna, embora todos os atores escolares sejam cientes dessa realidade. Entretanto, essa base do conhecimento nem sempre oferece condições para que o estudante por meio da leitura e escrita se torne fluente em história, geografia, matemática e nas demais disciplinas curriculares, por exemplo.

De acordo com Fazenda (1994 e 2003), e a partir da afirmativa da professora de Língua Portuguesa da EC1 expressa a seguir, o trabalho pedagógico interdisciplinar, além de ser viável, pode contribuir com o desenvolvimento integral do estudante.

Eu acho não só que ele é possível, mas que ele é necessário (ProLinPor-EC1, 2017).

E agora vai depender da visão de interdisciplinaridade que eu colocar aqui (Assim, se todos os professores fazem um trabalho de leitura, leitura dinâmica, produção de texto - pesquisadora explicou). Todos eu não sei se falar se fazem, eu sei que eu faço, mas falar que todos fazem eu não sei (Essa discussão não é feita? – Pesquisadora indagou). Não, não é feita em reunião nenhuma, existe a I. (professora da escola), mas não existe uma discussão efetiva (ProGeo-EC1, 2017).

[...] tem professor que ainda se restringe a dominar sua área, ele acha que não é obrigação dele, e isso dificulta o trabalho dele em sala. Ele não se dá conta que se ele não interagir, não fazer atividades relacionadas com outras disciplinas, no caso da Língua Portuguesa, é, vai se tornar mais difícil o aluno compreender a sua matéria. Então, vai da postura do professor, da metodologia e do pensamento crítico dele (ProLinIng-EP1, 2017).

No depoimento dos professores participantes da presente pesquisa, podemos agrupar o conceito que eles têm sobre interdisciplinaridade em dois grupos, o primeiro, abarca as representações da maioria dos participantes, que a concebe como se esta metodologia ocorresse quando se pensa um tema, e em torno dele, as disciplinas dão a sua contribuição. O segundo, entende a interdisciplinaridade como sendo o trabalho de um conteúdo abordando a totalidade de dimensões que o constitui, e o docente trabalha a abrangência conceitual, cultural, social, econômica e tantas outras características que determinado conteúdo abarca.

Não que estes professores sejam os únicos a entender dessa forma essa conceitualização, a própria Fazenda (1994) afirma que o termo interdisciplinaridade é complexo e permeado de sentidos, e que não existe apenas uma teoria para explicá-lo. A autora, ao fazer um balanço sobre os estudos de interdisciplinaridade (desde a década de 1970), avalia que valeu a pena, entretanto, constata que há equívocos em relação a esta abordagem, pois “[...] atitudes falsas, práticas interdisciplinares não fidedignas, ainda continuam desvirtuando o questionamento de problemas reais” (FAZENDA, 2003, p. 50). E em nossa concepção, até mesmo a falta de formação do professor para novas estratégias de ensino contribui para tal equívoco. A seguir apresentamos a sétima categoria analisada.

Categoria 7. Percepção da profissão docente

O discurso dos professores revela o estado de angústia e de descrédito que atravessa a nossa escola pública. Em relação aos obstáculos relativos à profissão docente, Alves-Mazzotti (2007, p. 581), sintetiza que “Esses desafios encontram um professor fragilizado pelo desprestígio da profissão e pela crescente precarização de seu trabalho”. As RS a seguir dos professores atestam essa constatação.

Ah, ser professor é complicado, né? A gente ama o que faz, mas não somos valorizados. Então a gente podia ter um tempo maior, né, para preparar melhor as nossas aulas, nós poderíamos ter mais... o ambiente de trabalho poderia ser melhor. Então, eu acho que ser professor hoje não tá fácil não (ProHist-EC1, 2017).

[...] Então, tem coisas, tem estratégias de ordem física, estrutural na escola que poderiam ser melhoradas e que facilitaria, sobremaneira, a aprendizagem tanto do inglês quanto do português [...] (ProLinIng -EC1, 2017).

A gente vê que a gente faz muitas outras coisas, atende muitas outras funções que, que não é a de professor, então você fica um pouco frustrado, porque você prepara uma aula, você se prepara para aquilo que você quer repassar para os alunos e você não consegue o retorno, devido às questões de comportamento, de indisciplina, de falta de interesse dos alunos. [...]. Então, é uma questão de adaptação mesmo, a gente vai ter que se adaptar à clientela que vai chegando às nossas mãos, e talvez a nossa formação não nos prepara para isso, para receber esses alunos que a gente tem (ProfArt-EP1, 2017).

[...] para você conseguir trazer esses alunos para realidade da sala de aula é muito difícil (ProLinPor-EP1, 2017).

Dentre os aspectos elencados pelos entrevistados sobre os empecilhos para a educação na atualidade, estão as mídias digitais que em

geral ou são utilizadas para promover práticas educativas ou concorrem e interferem negativamente nelas. Essa análise carece do entendimento de que metodologias adequadas devem orientar o trabalho pedagógico em sala de aula, ou seja, as tecnologias são recursos didáticos e as mídias não passam de meras técnicas se não utilizadas com propósitos e finalidades bem definidas na ação docente, que façam sentido aos educandos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, na fase de instrumentalização do planejamento e na aula propriamente dita, o docente precisa tecer reflexões sobre quem é o seu aluno, em que prática social ele se insere, o que ele já conhece do conteúdo a ser trabalhado e que dimensões dele precisam ser mais e melhor exploradas considerando a sua relevância social, dentre outros aspectos (GASPARIN, 2002). O depoimento da professora de Matemática da EC1 também exemplifica a indecisão entre o que as mídias apresentam no atual momento de fluidez das informações versus as práticas de ensino tradicionais. Na sequência, discorreremos sobre a última categoria de análise que agrega os depoimentos dos docentes entrevistados sobre o desempenho dos estudantes em língua materna (leitura e escrita).

Categoria 8. Representações sobre os estudantes enquanto leitores e autores

As RS que os professores participantes da presente pesquisa possuem de autoria de seus alunos é uma realidade bastante preocupante, pois demonstra que há alto índice manifestado por práticas de reprodução, ao invés das de produção e de superação por meio do discurso escrito.

Boa pergunta! Alguns se envolvem, a minoria, tipo assim, uma sala de trinta, um, dois, se estourar três se envolvem, o resto totalmente à parte, não desenvolve nada, parece que não é com eles (ProfArt-EC1, 2017).

Eu acredito numa média de 10 a 20% (ProHist-EP1, 2017).

De forma geral e com base nos resultados demonstrados no presente artigo e nos apresentados por Parisotto e Rinaldi (2016, p. 274), “[...] é possível aferir que o professor trava uma luta diária entre a situação ideal para o ensino de língua materna e o contexto de sala de aula”. As autoras asseveram ainda que a complexidade apresentada está diretamente ligada à:

[...] formação inicial deficiente que não os preparou para a reflexão sobre oralidade, variação linguística, ensino de leitura e produção textual, salas com muitos alunos, material didático muitas vezes ruim, problemas relacionados à indisciplina [...] (Ibidem).

Afirmamos que essas representações também foram recorrentes nas RS dos docentes participantes de nossa pesquisa, entretanto, formataram aspectos que se materializaram em seus discursos, os quais consideramos pertinentes, como a dificuldade de relação família e escola e o fraco desempenho dos alunos em leitura e escrita, aspecto que compromete a aprendizagem nas demais áreas do conhecimento.

Diante da complexidade que envolve as ações (cognitivas, afetivas, sociais, históricas, econômicas, culturais, políticas, filosóficas, ideológicas e outras) no processo de ensino e aprendizagem, temos que considerar o universo representado por todos os participantes desta pesquisa, uma vez que ensinar e aprender envolve elementos imprescindíveis de concepção de língua, linguagem, aluno, professor, ensino, aprendizagem, de não aprendizagem e de outros elementos que permitam e/ou dificultem o acesso ao conhecimento científico e o seu uso ancorado, principalmente, na melhoria das condições de vida dos que dele se apropria.

Em síntese, podemos depreender das vozes dos professores entrevistados que: a grande maioria dos estudantes dos oitavos anos apresenta desempenho acadêmico insatisfatório; apresentam dificuldades de leitura e interpretação de texto, vocabulário limitado e escrita reduzida, além de transgressões ortográficas e gramaticais; há o uso predominante

do livro didático nas aulas, raros são os professores que elaboram estratégias diversificadas e sistemáticas de ensino que contemplem a leitura e escrita; de forma geral, os professores afirmaram que gostam de ler, mas a grande maioria não tem hábito de escrita, inclusive sinalizaram suas dúvidas quanto a essa atividade; foram unânimes ao afirmar que a formação continuada não contempla reflexões sobre o fraco desempenho dos estudantes em leitura e escrita, bem como não são formados para melhorar essa realidade; de forma geral, os docentes não desenvolvem um trabalho interdisciplinar de leitura e escrita; representam que ser professor na atualidade não está sendo fácil, dado principalmente pelos problemas de desvalorização profissional, indisciplina e violência escolar, ausência da família no acompanhamento da aprendizagem dos filhos, além de condições precárias de trabalho, como falta de laboratório de informática, sala ambiente e outros; e, os alunos não são leitores nem bons produtores de textos.

A presente constatação é consonante com o resultado das avaliações externas nas quais os estudantes brasileiros, principalmente os das escolas públicas, ao final dos três ciclos da Educação Básica (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) não apresentam desempenho satisfatório nas habilidades linguísticas de leitura, compreensão e interpretação do material lido, bem como as representações apresentadas pelos professores desta pesquisa aliado ao alto índice de alunos que são aprovados por conselho de classe.

Considerações finais

As vozes dos professores participantes desta pesquisa são reveladoras das dificuldades por eles enfrentadas ao trabalhar seus conteúdos específicos das várias disciplinas que compõem o currículo dos nonos anos do Ensino Fundamental, por meio de estratégias de leitura e de escrita. As RS dessas habilidades mostram que a grande maioria dos

estudantes não gosta de ler, que lê e escreve quase que exclusivamente para atender as exigências avaliativas, e, ao escrever, constata uma falta de repertório lexical para se expressar, além de outras dificuldades como as gramaticais, ortográficas e de coesão e coerência textual.

As implicações externas dessa decadência escolar, entretanto, diretamente ligadas à escola, dentre muitas, têm-se na histórica desvalorização da profissão docente, a começar pela formação inicial desse profissional, em que resguardadas algumas exceções, poucos currículos contemplam estudos linguísticos em sua graduação, até mesmo muitos cursos de Pedagogia se eximem disso, o que, de forma objetivada, vemos fortemente marcado no que narraram os professores entrevistados, de que “desconhecem” estudos que contemplem reflexões sobre a língua materna tanto na formação inicial quanto na continuada; outro aspecto importante nesse processo, são as políticas públicas e os investimentos à educação que são sempre insuficientes, um exemplo disso foi o que constatamos na EC1, com excelente localização, que atende a estudantes de classes sociais não tão sofríveis, contudo não há atividades pedagógicas em salas ou laboratórios de informática, em um momento em que não é possível separar aprendizagem de tecnologia digital, ainda que nossa pretensão fosse essa.

Fatores intraescolares também desestabilizam o trabalho docente de qualidade, a começar pela indisciplina e a violência escolar que tanto assola a relação professor x aluno e aluno x aluno, e que, por conta disso, a função de pedagogos de acompanhar o processo educativo se resume em assegurar ao mínimo as condições para que a aula aconteça. Esse é outro aspecto que precisa ser fortemente refletido nas formações e reuniões escolares. O que também nos chamou à atenção foi o relato do pouco uso da biblioteca escolar. Em nossa opinião, o professor precisa ser aquele que “transporta livros”, que fala deles, que propaga os conhecimentos culturais neles contidos (falamos em livros porque na escola pública não se tem disponível além deles, outros maiores recursos dessa natureza, mas existem socialmente inúmeros outros materiais para esse propósito).

Enfim, a realidade com a qual nos deparamos nas escolas campo de pesquisa nos foi/é bastante preocupante: professores vítimas do paradoxo de ter que ensinar o que de mais precioso há em suas respectivas áreas de conhecimento a alunos desmotivados e desinteressados, e, que, ao apontarem as limitações deles, também se percebem em suas RS com necessidades de aprender mais sobre a língua materna para melhor mediar os conteúdos específicos que ensinam.

Por fim, nas representações docentes também ficam marcadas a falta de cursos de formação continuada que melhor os instrumentalizem para lidar com os desafios postos pela sociedade atual, principalmente na relação TICs e o trabalho com leitura e escrita na escola.

Compreendemos a complexidade e a dimensão que a temática por nós investigada ocupa nas reflexões referentes ao ensino e a aprendizagem da leitura e escrita na Educação Básica, por isso recomendamos que outras pesquisas dessa natureza sejam realizadas.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. Estudos interdisciplinares de representações sociais.* Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In: JODELET, Denise. As representações sociais.* (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-171.
- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa Silva.* (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas.* Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 37-57.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formação de políticas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400008>.

BAKHTIN, Michael; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Ednalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso da entrevista, observação e vídeogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em:

<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *O texto em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara; SOUZA, Jusamara; SCHÄFFER, Neiva; GUEDES, Paulo; KLÜSENER, Renita. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011. p. 141-160.

JODELET, Denise. (Org.). As representações sociais: um domínio em expansão. In: *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada. *Filol. lingüíst. port.*, n.8, p. 439-449, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59765>. Acesso em 20 jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p439-449>.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista Unimar*. Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NEVES, Iara; SOUZA, Jusamara; SCHÄFFER, Neiva; GUEDES, Paulo; KLÜSENER, Renita.. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Poertela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr/jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45125>.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25 – Jan. a Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TAVEIRA, Isabela Maciel. *Representações sociais da qualidade de vida no trabalho*. Curitiba, PR: CRV, 2013. DOI: <https://doi.org/10.24824/978858042716.5>.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Data de registro: 29/06/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Escarafunchando os sentidos da docência: ofício e vocação

*Ivan Fortunato**

*Osmar Hélio Alves Araújo***

*Emerson Augusto de Medeiros****

Resumo: Este artigo, escrito na forma de um ensaio, tem como objetivo traçar uma discussão a respeito de um binômio particular ao magistério: ofício ou vocação. Nossa pergunta chave é: seria a docência um exercício de vocação, baseado no dom de ensinar e no apreço pelas pessoas? Por meio de três princípios da e para a docência, produzimos um diálogo articulado entre as premissas mais gerais a respeito do trabalho docente e as reflexões originadas da experiência cotidiana como professores formadores. Ao final, esperamos destacar a complexidade da profissão que é ofício e vocação.

Palavras-chave: Educação; Formação Docente; Ensino

* Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutor em Geografia, ambos pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8293044394759438>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: osmarhelio@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0422935292610713>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (DCH/UFERSA). E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799425932852626>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>.

Delving into meanings of teaching from three principles

Abstract: This paper, written as an essay, aims to outline a discussion about a particular binomial to the teaching profession: profession or calling. Our key question is: would teaching be an exercise of vocation, based on the gift of teaching and appreciation for people? Through three principles of and for teaching, we produced an articulated dialogue between the most general premises regarding teaching work and the reflections originated from the daily experience as teacher educators. In the end, we hope to highlight the complexity of the profession that is both profession **and** calling.

Keywords: Education; Teacher Education; Teaching

Profundizando en significados de la enseñanza desde tres principios

Resumen: Este artículo, escrito en forma de ensayo, tiene como objetivo esbozar una discusión sobre un binomio particular a la profesión docente: oficio o vocación. Nuestra pregunta clave es: ¿sería la docencia un ejercicio de vocación, basado en el don de la enseñanza y el aprecio por las personas? A través de tres principios de y para la docencia, producimos un diálogo articulado entre los presupuestos más generales en torno al trabajo docente y las reflexiones originadas desde la experiencia cotidiana como formadores de docentes. Al final, esperamos resaltar la complejidad de la profesión que es a la vez oficio y vocación.

Palabras clave: Educación; Formación de Profesores; Enseñanza

Introdução

[...] se supunha que a pedagogia era um **dom** e que todo aquele que gostasse das crianças e se soubesse fazer respeitar tinha possibilidade de se sair bem nesta matéria. **Isto não é totalmente falso.** (FREINET, 1975, p. 16, grifos nossos).

Este texto começa com uma citação que, embora curta, permite diversas possibilidades de reflexão e inflexão a respeito da docência. Afinal, ser professor seria um ofício, o qual se aprende seus saberes e suas técnicas e os aperfeiçoa ao longo da experiência prática, para, então, repassá-los aos mais jovens? Ou ser professor seria uma vocação (ou dom, como lemos na epígrafe), sendo uma inclinação natural, um presente divino, indicando como destino planetário a arte de lecionar?

Para responder tais inquietações, que colocam a docência como profissão **ou** vocação, com ênfase à conjunção alternativa, trazemos, neste ensaio, algumas ideias apreendidas com alguns autores da área de educação que entendem ser necessária outra escolarização, muito diferente da que temos há séculos. Não pretendemos recuperar as críticas à escola de hoje, que é praticamente a escola de sempre, pois isso já foi feito com muito mais propriedade anteriormente (FORTUNATO, 2016; 2018; FORTUNATO; PORTO, 2020).

Mesmo assim, cabe aqui um rápido esforço de síntese, em quatro tempos, das críticas já feitas à escola: (i.) a escola de hoje não educa, ensina; mesmo assim, ensina com base em exames, tornando o ensino vicioso, pois serve para si mesmo e apenas para si mesmo; (ii.) embora voltada ao ensino, a escola não tem conseguido fazer isso; a escola brasileira, nesse quesito, tem sempre alcançado estratos baixíssimos nos exames internacionais, como o PISA¹; (iii.) ao optar pelo ensino dos exames, a escola mantém a ideia de lecionar ao mesmo tempo o mesmo conteúdo a um coletivo de estudantes, que precisa “absorver” ou “assimilar” tais conteúdos, pois serão cobrados em exames; (iv.) esses conteúdos transmitidos de forma homogênea, que têm cada vez mais se homogeneizado, tomam a forma de materiais apostilados, livros didáticos e até mesmo sob a égide de uma base nacional comum curricular, comum a todos os estudantes, de todas os municípios do país.

¹ Trata-se do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA. Mais informações podem ser obtidas em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>, acesso fev. 2021.

Assim, os autores trazidos cá são contrários a essa escolarização, pois ela pressupõe, portanto, um trabalho focado no ensino, mas no ensino mecânico, objetivo, programado... voltado exclusivamente para os conteúdos curriculares que, pretensiosamente, são nomeados como os conhecimentos mais essenciais da e para a humanidade.

Uma coisa muito importante de se deixar anotado é que, ao tomar a escolarização pelas quatro críticas expostas anteriormente, a inquietação mote deste escrito se resolve num instante: a docência é um ofício; afinal, há técnicas a serem dominadas para boa transmissão, aos estudantes, dos conteúdos cobrados nos exames. Não cabe, neste modelo, nada a respeito de vocação, pois não há nada de natural nessa coisa de preparar as pessoas para boas notas nos exames; trata-se, mesmo, de aprender as metodologias mais adequadas para o repasse das regras da gramática, dos teoremas da geometria e de todas as outras “competências e habilidades” das linguagens, da matemática, das ciências da natureza e das ciências humanas e sociais aplicadas². Onde, então, caberia a tal da vocação para a docência, se é que ela poderia existir?

Perguntas pungentes que nos levam diretamente à (re)examinar nossa própria ação exercida dia a dia, com estudantes de licenciatura e de pós-graduação, com colegas professores, como coordenadores de projetos e nos cargos de chefia, como líderes e liderados, como pessoas que têm, antes do nome, o título de professor. Instigados por todas essas interrogações, trazemos a primeira seção do artigo com eloquentes constatações erguidas por Paulo Freire, Alexander Neill, Rubem Alves para discutir a educação, a escola e a docência. Em seguida, traçamos três *princípios* os quais têm por objetivo trazer da introspecção ao diálogo, perfazendo um exercício de autoformação – que é também uma constante da vida.

Os princípios que trazemos servem para nos orientar, mas, também, para nos possibilitar refletir com frequência sobre a profissão que

² Rol de coisas tomado como exemplo do sumário da Base Nacional Comum Curricular, etapa do Ensino Médio, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso fev. 2021.

exercemos. Começamos com o princípio da prática de humanizar, com a ideia central de que humanizar o outro nos humaniza; trata-se de uma educação voltada não à racionalidade, mas à completude do ser humano. No princípio seguinte, focamos na relação que travamos com as instituições de ensino mediadas pela burocracia, que amiúde se sobrepõe às práticas pedagógicas. Já no terceiro e último princípio, nos apoiamos em Paulo Freire e seus ensinamentos a respeito da esperança; uma esperança que não se espera, mas se promove, por meio da educação. Educação pelo diálogo, sempre!

Talvez, ao final, fique evidente que a complexidade da docência em um mundo complexo não nos permita colocar nossa ocupação em rotas alternativas de ofício **ou** vocação, mas em caminhos complementares, sendo ofício **e** vocação.

Ser docente: entre ofício e vocação

Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou fazem os alunos se esquecer de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento. (ALVES, 2004, p. 62).

Nesta seção, vamos falar desse “perigo das escolas” mencionado na epígrafe, mas, também de algumas possibilidades para escapar dos seus potenciais prejuízos à alegria de aprender e ensinar. Tecemos críticas a partir de onde estamos, como docentes, formadores de professores. Assim, discutimos também a própria docência, colocando-a como um lugar “entre” – entre o ofício e a vocação.

Começamos pela óbvia, porém fundamental constatação trazida por Rubem Alves (1980, p. 36): “Por favor, não pensem em escolas quando eu me referir à educação. Escolas são instituições tardias e apertadas, enquanto a educação tem a idade do nascimento da cultura e do homem”. Nessa

hipótese aventada, parece haver lugar tanto para o ofício quanto para a vocação. O ofício é exercido dentro das escolas, instituições criadas dentro da cultura, para algum tipo de educação. Por isso mesmo Alves (1980, p. 15) chama atenção para o fato de que o professor (por ofício, claro) “é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema”.

Eis, então, seu jogo de palavras para diferenciar a docência pelo ofício da docência pela vocação: “Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1980, p. 11). Há, nas afirmações do autor, algo do amor chamado de ágape, sendo “o puro interesse pelo outro” (BOBINEAU, 2010, p. 86), o qual se pratica “sem interesses, sem esperar por uma retribuição, sem contabilizar ou justificar” (IORIO, 2016, p. 51). Paulo Freire (1996, p. 40) afirmou algo muito parecido: “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. Talvez exista aí até alguma relação com a religiosidade, com a afetividade, com as emoções... coisas tão fundamentais para a existência humana, porém sem lugar no sistema. O sistema tem a ver com objetividade, produtividade, organização e controle. Orar... meditar... sentir... amar... isso não tem régua ou balança próprias; e se não podem ser mensurados, logo, não podem ser controlados.

Por isso, para Rubem Alves (1980), existe uma grande diferença entre o educador e o professor. O professor leciona o currículo proposto (imposto seria o nome mais adequado), enquanto o educador pouco importa se, ao final do período programado, os estudantes conseguem reproduzir com excelência os conteúdos curriculares, seja tal excelência evidenciada por boas notas nos exames internos, aplicados na própria sala de aula, ou nos exames externos, capazes de revelar se a qualidade do ensino é medíocre, ruim ou ótima. O educador por vocação, amiúde, ignora o currículo, pois sabe que o currículo vem de fora, elaborado por alguém que

conhece aquilo que fala, mas, não conhece cada educando, portanto, não consegue saber o que é relevante e significativo para cada um.

Foi o que atestou Neill (1978, p. 149): “Eu não teria currículo algum. Deixaria que um menino aprendesse o que quisesse aprender”. Alexander Neill é o criador da escola de Summerhill, no condado de Suffolk, na Inglaterra, conhecida como a escola da liberdade. Uma escola que se tornou centenária no ano de 2021, ainda seguindo sua filosofia original: somente se frequentam as aulas quando quiser e não há exames. Para esse educador, planejar a educação escolar não deve ser sinônimo de planejar sequência de conteúdos e grade horária. Pois, para Neill (1978, p. 32), o planejamento não deve partir das coisas dadas pelo currículo oficial, mas de uma única e basilar pergunta: “Que podemos fazer para tornar as pessoas mais felizes e mais eficientes em seu trabalho, mais equilibradas no caráter, mais satisfeitas em sua vida emocional?”.

Assim entendemos porque a escola de Summerhill não foi pensada como sistema, como massificação de conteúdos curriculares para todas as crianças e jovens em idade escolar. Summerhill foi criada para ser um lugar de felicidade, liberdade e autogoverno; a escola é uma comunidade, gerenciada por sua própria assembleia na qual a diretora, professores e estudantes tem direito a um voto cada³. Existe uma sequência de aulas, mas são opcionais, embora sejam bastante frequentadas, pois não há nada mais saudável que estudar aquilo que se deseja. Antes de efetivamente iniciar sua escola, Neill (1978) havia registrado o seguinte:

Abolir o currículo envolve a abolição de classes grandes. Eu gostaria de não ter classes com mais de doze alunos. Na escola livre que imagino, as classes realmente não existiriam. Se houvesse cento e vinte alunos, haveria dez professores. Eles atuariam como guias a serem consultados quando necessário. Cada professor aprenderia junto com seus alunos. Um

³ Para saber mais sobre a escola, recomenda-se a leitura do dossiê da Revista Hipótese, publicado em 2018: <https://drive.google.com/file/d/1D9eqGk9W0yxaYe3sANJPOUG4S-tOsr60/view>

professor não é uma enciclopédia de fatos; é um investigador. (NEILL, 1978, p. 151).

Vimos, pela citação, que o autor não abordou expressamente a questão da vocação ou do ofício. Não obstante, sua opção está registrada no parágrafo citado: ao mencionar que um professor “não é uma enciclopédia de fatos”, Neill (1978) está afirmando ser contrário à proposta da escola que massifica o conteúdo, que faz do ensino a transmissão seriada de conteúdos para vários estudantes ao mesmo tempo da mesma coisa. Por outro lado, ao afirmar que ser professor implica ser um investigador, que aprende junto com seus estudantes aquilo que se deseja aprender, Neill (1978) traz a ideia de vocação. Não a vocação como chamamento divino, claro, mas na mesma perspectiva tecida por Rubem Alves (1980), do amor pelo ensino e pela aprendizagem. Pois o anseio por aprender motiva o ensinar.

Algo nessa mesma direção foi minutado por Paulo Freire (1996, p. 25) e tornou-se frase célebre desse educador: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Muito além de se ter transformado em uma frase de efeito, um *slogan* ou um bordão da docência, essa afirmação tem um sentido de vocação muito forte. Reitera-se: vocação no sentido de lecionar pelo entusiasmo de ensinar e pelo amor à aprendizagem. E a pedagogia freiriana tem toda essa relação com a vocação pela docência e sua contrariedade à educação voltada aos conteúdos e aos exames, analogamente referida por ele como educação bancária. Ensinar não é depositar conteúdos. Aprender não é evidenciar que tais depósitos foram feitos com sucesso.

Alexander Neill (1978, p. 34) afirmou: “Desejo que a educação produza o que uma criança tem de melhor. Esse é o único meio de melhorar o mundo”. Rubem Alves (1980, p. 77) afirmou: “Desejo criar condições para que cada indivíduo atualize todas as suas potencialidades”. Assim, ao desejar, ambos apresentam outra perspectiva de educação, cuja centralidade são os afetos, as significações, as motivações... enfim, coisas pouco relacionadas com notas, créditos, aprovações.

Não obstante, é importante registrar que nada disso deve ser compreendido como um discurso piegas da educação, como se a docência

fosse algo de expiação ou de sacrifício pela humanidade. Por outro lado, não deve ser entendida como um trabalho de condução (transmissão ou qualquer outra palavra de preferência) de conhecimentos e/ou habilidades, pois, na educação repousa algo de esperança. Esperança na humanidade. Esperança na transformação do *status quo*. Esperança de que as coisas não sejam tratadas apenas de modo concreto, objetivo, estatístico, estático... A docência carece de algo parecido com o que Paulo Freire (1996) deixou registrado:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 1996, p. 70).

Mas, então, como podemos qualificar a docência: profissão ou vocação? Aliás, como podemos qualificar **nossa** docência, diante do que fazemos, cotidianamente, como professores formadores de professores? Conhecemos, assim como Paulo Freire, nossas próprias limitações? Estamos sensíveis à boniteza da prática ou limitados à burocratização? Entendemos que nosso papel fundamental é o de educar, que vem antes da ação de ensinar? Sabemos o que é educar?

Com essas dúvidas em mente, escarafunchamos nossas próprias crenças, certezas, dúvidas, receios, sonhos e esperanças sobre a educação e, com essa, a docência. Nossa docência. Ao cavar fundo, buscando sentidos para seguirmos educando e ensinando, formulamos três princípios que servem para nos guiar. Eis que os compartilhamos.

Princípio I: *a docência, como a prática de humanizar o outro, nos humaniza*

Não podemos entender a docência sem clara referência à humanidade dos outros. Ignorar isso é ignorar a nossa própria humanidade. Para Nóvoa (2021, p. 89 – 90): “Na docência trabalhamos com a humanidade dos outros, os nossos alunos, e nunca seremos capazes de o fazer se não nos dedicarmos também a cultivar a nossa própria humanidade”. Por isso o primeiro princípio que nos guia é “*a docência como a prática de humanizar o outro e a si*”. Para cunhar tal princípio, pautamos em Gusdorf (2003, p. 9), que retorna a Sócrates para nos dizer que nossa humanidade “não é um produto importado do exterior”, além disso, “a intervenção do mestre só pode ser o desvendamento do ser humano, tal como a humanidade o transforma em si mesmo”.

Se não nascemos professores ou vocacionados para sermos professores, certamente todos nascemos aptos a nos humanizar. Esta é uma primeira condição que devemos considerar: cada um de nós somos, antes de tudo, sujeitos que, por meio da educação, nos humanizamos.

Por isso é necessário reconhecer a importância da docência na própria vida humana. Isso significa entender que, diante da responsabilidade pelo desvendamento do ser humano, cada um é capaz de se constituir como ser histórico, social, pensante. A docência (por ofício ou vocação) leva consigo, antes de tudo, a possibilidade de vivenciar a experiência de humanizar e humanizar-se. Por isso, é importante poder refletir sobre os “sentidos” dessa experiência, para não se repetir os mesmos erros cometidos na história da educação brasileira. Isso nos lembra a denúncia de Pacheco (2014, p. 21) ao registrar que “[...] vivemos em num país onde escolas celebram a morte da memória, onde pesam a herança neocolonialista e outros males sociais, perpetuados pela velha escola, reprodutora de desigualdades, analfabetismos, exclusão”. Dentre outros erros desta velha escola que nos fala o autor, destacamos a uniformidade na educação. Estamos convencidos de que a docência, como a prática de humanizar o “outro”, nos humaniza de tal modo a influenciar a nossa própria vida, a ponto das nossas experiências pessoais e profissionais estarem muitas vezes repletas de “imagens” e referências retiradas precisamente dessa prática de humanizar o outro, humanizando-nos.

Na docência, as experiências de agora se entrelaçam cotidianamente, mas também com experiências passadas. Esta afirmação não nos pode deixar indiferentes, sobretudo pensando no modo como temos construído a experiência humana de humanizar o outro e a si mesmo.

Poderíamos, então, nos perguntar: que sujeitos somos/ou fomos e que sujeitos queremos/ou podemos ser? Isso significa que o exercício docente precisa ser uma prática tão boa para o outro, como para si próprio. Isso para que todos, docentes e discentes, encontrem nessa experiência lições de humanidade. Assim, não podemos deixar que a docência seja fruto do acaso ou simplesmente consequência de uma experiência técnica, mas, que possamos, conscientemente, assumir a essa responsabilidade de humanizar(-se).

Outra característica da docência é precisamente a autonomia e a liberdade de aprender. Cabe, aqui, como exemplo, retomar o célebre exercício de Sócrates a um jovem escravo sem formação matemática, reproduzido por Gusdorf (2003):

Este, [o jovem escravo], perante algumas figuras traçadas na areia e metodicamente interrogado, define um certo número de verdades muito próximas ao teorema de Pitágoras. A habilidade do examinado é tal que, de pergunta em resposta, o jovem escravo parece tirar de seu íntimo tudo o que Sócrates lhe faz dizer. A conclusão impõe-se: nada veio de fora enriquecer aquela inteligência, que descobriu por si mesma as relações constitutivas do mundo matemático. Elas já estavam nele. Só aguardavam, para virem à consciência, a inovação do encantador. (GUSDORF, 2003, p. 5).

Trata-se da capacidade de intervir, no desvendamento do ser humano, sem nunca querer tomar posse da liberdade do outro, sem nunca querer manipulá-lo, sem nunca querer distrai-lo da sua capacidade de desvelar-se. Acreditamos que isso seja muito importante como um teste à nossa capacidade de “[...] acordar uma consciência ainda ignorante e de guiar seu desenvolvimento no sentido que melhor lhe convém”

(GUSDORF, 2003, p. 6). Assim como Sócrates, “que se apaga diante do seu aluno” (GUSDORF, 2003, p. 6), poderíamos dizer que um dos sentidos da docência é saber intervir no desvendamento do ser humano, fazendo emergir sua beleza, com a sua singularidade e escolhas sem ocupar, necessariamente, um espaço de visibilidade. Poderíamos perguntar: mas isso é possível, em uma sociedade que parece recompensar justamente aqueles que ocupam espaço de visibilidade?

Esse sentido da docência consiste em renunciar a secular tarefa de impor, em uma perspectiva verticalizada, a humanidade no ser humano como um produto importado do exterior, visando assumir a cena completamente e, muitas vezes, com um protagonismo excessivo. Essa renúncia aparece no exemplo de Sócrates, no momento em que o mestre se coloca ao lado do sujeito aprendiz, ocupando um lugar ainda mais fundamental na vida do educando, do que se estivesse apenas ditando as regras da matemática. Talvez esse seja o aspecto mais decisivo para a docência constituir-se como uma prática que, ao humanizar o “outro”, nos humaniza.

Dessa forma, a importância da docência na constituição humana de cada pessoa aparece justamente no momento em que o trabalho do professor se torna apenas um guia para que o “outro” possa *vir-a-ser*, tornando-se sujeito de si. Sendo assim, podemos nos perguntar se somos capazes de permitir que os outros, sobretudo aqueles para os quais somos mestres, encontrem em nosso exercício profissional um ponto de referência. Assim como foi Sócrates para o jovem sem formação matemática, tornando-se um porto seguro ao invés de um obstáculo, possibilitando, de alguma maneira, recuperar/ou ressignificar um saber preexistente que carrega consigo mesmo. Por isso, ao longo dos anos, temos reconhecido e ressignificado nosso próprio trabalho, tentado insistir na perspectiva da docência como a prática de conhecer e cuidar da humanidade dos outros e cultivar a própria humanidade.

Dizíamos antes que o magistério, como profissão na vida das pessoas, não é algo óbvio, não se nasce professor, constitui-se como professor. Logo, ser Professor consiste em aprender um pouco de cada vez,

começando, antes de tudo, por se reconhecer como o sujeito que intervém no desvendamento do ser humano, mas também como sujeito que se humaniza neste mesmo processo. Isso porque a docência não é um conceito abstrato, é sempre um “trabalho sobre e com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 8); uma relação concreta e simbólica, algo que, como a prática de humanizar o “outro”, nos humaniza. Humanizamo-nos sempre através de uma relação com alguém. Ou seja, humanizar-se não é algo que se possa apre(e)nder racionalmente, mas é sempre uma passagem existencial que emerge através de relações de alteridade. Inclusive, nos estudos de Tardif e Lessard (2007) podemos ler que a docência:

Trata-se, de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimentos de controle, descoberta de si no trabalho, etc. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 52, grifos nossos).

Assim, a docência constitui-se, sobretudo, da/na experiência com o outro. Um professor partilha não somente os seus conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, a sua experiência pessoal. O constituir-se professor não emerge distante do humanizar-se. Nesse sentido, o “eu” e o “profissional” são uma realidade indivisível. Não há separação e, menos ainda, antagonismo, entre ser e exercer a docência, mas uma justaposição. Quem ajuda a evidenciar isso é Arroyo (2000, p. 42) quando explica que: “ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser.” Arroyo (2000) explica ainda que se trata de uma profissão, talvez mais do que outras, que se entrecruza com a vida pessoal. Com efeito, no exercício docente expressamos a nossa personalidade, que é também, como já anunciado, ressignificada à medida que exercemos a profissão. Talvez isso justifique e explique o nosso I princípio: *A docência, como a prática de humanizar o “outro”, nos humaniza.*

Princípio II: reconhecer a boniteza da docência é enfrentar a burocracia

A burocracia está ‘normalmente’ a serviço da classe dominante, pois [...] no quadro de um regime dado supõe sempre a preservação de seu ‘estatuto’ [...] ela é um corpo especial na sociedade. *Especial*, porque sua função é a de assegurar a estrutura estabelecida [...] (LEFORT, 1979, p. 149, grifos do autor).

Não é nosso intuito discutir a *burocracia* como conceito político, ideológico ou filosófico, mas de refletir sobre como e o quanto ela impacta (negativamente) no desenvolvimento do trabalho docente, quase sempre se impondo sobre princípios pedagógicos. Seguimos com os elementos da burocracia expostos na epígrafe por Claude Lefort (1979): de modo geral, ela serve apenas para garantir o *status quo*; na educação, serve para atrapalhar a docência, pois ela se impõe à didática, até mesmo forçando a trabalhos não educativos, em nome da estrutura.

Antes de colocar uma definição do que entendemos por burocracia na educação, partilhemos mais alguns adjetivos dados por Lefort (1979) que concordamos em número, gênero e grau: (i.) trata-se de um culto e uma idolatria à autoridade; (ii.) é parte fundamental de um materialismo *sórdido*; (iii.) é um elemento *parasitário* da estrutura administrativa; e, principalmente, (iv.) é uma “atividade incessante de justificação na falta de uma função real” (p. 152).

Pois bem, com Lefort (1979) temos a burocracia como um conjunto de elementos que garantem a manutenção da estrutura como está, impedindo alterações na hierarquia, no controle, na gestão, no orçamento, enfim, no modo como as instituições estão organizadas e em funcionamento. Mas, também concordamos com os qualitativos dados pelo autor, pois todo o domínio institucional é garantido pela burocracia, portanto, ela é *sórdida*, *parasitária*, *idolátrica* e sem função real – exceto, claro, a de conservar e perpetuar o *status quo*.

Mas, então, que *burocracia* repugnante é essa que a boniteza da docência precisa enfrentar? Para evitarmos as armadilhas, por vezes capciosas, do jogo de linguagem das ciências, conforme bem apontado por Wittgenstein (2000), vamos tentar esboçar uma ideia central de *burocracia*

que atrapalha e, muitas vezes, inibe o trabalho pedagógico docente. Portanto, não se trata de uma análise exaustiva da tríplice perspectiva de Max Weber (formulação de conceito, construção de modelos e teorias seculares) para explicar a burocracia, mas de entendê-la como a legitimação do aparelho administrativo, portanto, da manifestação do poder (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998). Sendo assim, chamamos de burocracia tudo aquilo que se apresenta por meio de papelório, que fica entre o planejamento e a execução de uma atividade pedagógica e que serve apenas para fins de registro, cuja finalidade é apenas para registrar (às vezes para controlar ou tão somente para estorvar).

Laurence Peter (1985), pesquisador da in/competência nas organizações, identificou como a burocracia interfere na eficiência de determinada instituição, mas não na sua gestão. Ao traçar um comparativo entre um local voltado para a eficiência e um local voltado para sua própria burocracia, Peter (1985, p. 83) teria afirmado que a instituição eficiente se ocupa com seus objetivos e sua produtividade, enquanto que “na burocracia há uma tendência para que o pessoal e as tarefas se tornem fins em si”. Além disso, quando as atividades burocráticas são mais importantes, os trabalhadores tendem a ser avaliados por “cumprir os regulamentos, manter o *status quo* e defender a hierarquia” (p. 83).

Quando a organização é uma instituição de ensino, podemos retomar a distinção já delineada entre professor e educador, trazida por Rubem Alves (1980). O professor é a figura de ofício, portanto um funcionário adequado ao sistema, que respeita todas as suas regras e as executa (bem ou mal) sem questionar as ordens dadas pela direção, que geralmente vem de fora, de alguma instituição superior que sequer sabe o que acontece no cotidiano vivido.

O professor, para Alves (1980, p. 15) é “uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema”. Seria o bom professor aquele que cumpre todo o plano de aulas, esgota o material didático, apresenta provas muito bem elaboradas que repetem os conteúdos das aulas, entrega as avaliações e os diários de classe dentro dos prazos e zela por todas as atividades “administrativas” a ele delegadas. Colocamos o termo entre aspas, pois a palavra mais certa seria “burocráticas”. Estamos falando de

atividades como a produção de uma ata de uma reunião (ainda que improdutiva) bem detalhada, ou a escritura de um relatório de frequência dos estudantes e de acesso a materiais disponibilizados remotamente, ou mesmo a produção de gráficos analisados estatisticamente do desempenho de seus estudantes ao longo de bimestres, semestres e do ano letivo. Tudo isso apenas à guisa de exemplos.

[...] professores são habitantes de um mundo diferente, onde o ‘educador pouco importa, pois o que interessa é um ‘crédito’ cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. (ALVES, 1980, p. 13).

Já o “educador”, diria Rubem Alves (1980, p. 15), amiúde é visto como “mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição”. O educador é a figura da vocação, ou seja, da docência como uma entrega ao outro, pela qual se busca apenas que o outro se desenvolva, se torne melhor. E o que configura essa melhor é tão somente a percepção de si, ou seja, o que significa melhorar não é tomado por notas maiores ou a sensação de que se apreendeu algo sem sentido, mas um sentimento de que se está vendo as coisas de forma mais ampla, mais complexa e com mais satisfação de continuar aprendendo mais sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo vivido.

Parece que a pergunta que nos motivou a escrever este ensaio – a docência como vocação ou ofício – está também relacionada com a distinção feita por Alves (1980) entre educador e professor. Relaciona-se, ainda, com a questão trazida por Peter (1986; 1985) a respeito da dicotomia eficiência/burocracia. Como se fosse possível dizer que como ofício, a docência está mais interessada em manter o bom funcionamento da instituição educativa, seus procedimentos, seu papelório e suas regras que podem ou não dizer respeito aos processos educativos em si. Por outro lado,

como vocação, a docência está voltada apenas às pessoas e seu desenvolvimento pleno.

Novamente recorrendo à Peter (1986), temos que a burocracia:

[...] é instituída para um propósito: criar ordem. Não está equipada para absorver a individualidade, liberdade ou criatividade, mas cuida muito bem da ordem. Assim, à medida que a burocracia cresce, a iniciativa individual é reprimida. (PETER, 1986, p. 110).

Como ofício, a docência está interessada na ordem: diários minuciosamente preenchidos; atas detalhadamente redigidas; relatórios completos elaborados e entregues no prazo; presença pontual em todas as reuniões... rigor no controle de presença dos estudantes, computando até os minutos de atraso; avaliações justas e precisas com o conteúdo transmitido até o momento, corrigidas no detalhe e pontuadas a cada décimo.

Como vocação, a docência é livre, individual, criativa. Importa-se com os interesses de cada educando e cada educador, promovendo genuíno diálogo entre as pessoas. Importa mais o que foi desenvolvido e apreendido do que todo papelório que serve para manter o “bom” funcionamento da instituição de ensino como uma organização hierárquica e estruturada por procedimentos.

Fica então, na demonstração da diferença entre ser professor e ser educador, entre exercer o ofício ou a vocação, as explicações do nosso Princípio II: *reconhecer a boniteza da docência é enfrentar a burocracia.*

Princípio III: *tecer fios de esperança na educação e viver a alegria na profissão*

Circunstancialmente, este princípio talvez seja o mais importante. Explicamos. Como este texto é escrito no contexto da pandemia da covid-19, torna-se impossível não nos sensibilizarmos com toda tragédia que essa

doença, causada por um agente infeccioso (um vírus), trouxe à humanidade. Ou seria possível?

Afinal, nem mesmo toda desgraça que contaminou quase meio milhão de pessoas, e tirou a vida de mais de 6 milhões, nos dois primeiros anos de pandemia⁴, foi capaz de provocar um projeto global em prol da vida humana. Em uma espécie de salve-se-quem-puder, vimos a sociedade dividida entre diversos assuntos sobre a doença, incluindo a vacinação por exemplo, mas unida pelo mantra “o mundo não pode parar”, incentivando as pessoas, as instituições, as empresas, as escolas e universidades etc. a se *reinventarem* ou, basicamente, continuarem a fazer o que sempre fizeram, só que pela virtualidade da internet (FORTUNATO, 2021).

Parece que não nos demos conta (ou optamos por ignorar) do que foi claramente percebido e registrado por Noam Chomsky (2020): a pandemia poderia ser vista metaforicamente como *mais uma* bifurcação que se apresenta contundentemente na história da humanidade, alertando-nos, coletivamente, a procurar por outra via. Não obstante, ao observarmos os desdobramentos da pandemia, desde seus primeiros dias de distanciamento social, fica evidente que se decidiu por manter o *status quo*, e seguir as coisas pela internet mesmo, desdenhando o alerta de *extinção* apresentado pelo autor.

Afinal, é sabido que todas as pessoas foram afetadas pela situação causada pela pandemia da covid-19; algumas foram afetadas mais ainda por tantas desigualdades sociais. Outras por perdas de familiares, amigos, conhecidos, colegas de trabalho... De um modo ou de outro, todos nós passamos por momentos de sofrimento. Essa situação afetou de modo especial milhares de estudantes e professores, que, por diferentes fatores, como: discrepância ao acesso remoto, local de trabalho/estudo, estresse, ansiedade, etc.

Acho que podemos dizer que, na educação, todos vêm experimentando falta de perspectivas e dificuldades para encontrar

⁴ Dados obtidos no site da World Health Organization criado especificamente para acompanhar a pandemia da covid-19 no mundo: <https://covid19.who.int/>, acesso ago. 2021, atualizado fev. 2022.

metafóricos horizontes. O que percebemos é que um dos problemas acentuado pela pandemia é uma severa crise axiológica que acaba por minar a esperança. Pessoas sem esperança tornam a sociedade muito fragilizada, exposta à falta de solidariedade que nos leva ao nosso planeta como um gigante “cortiço”, nas palavras de Alexander Neill (1978). Assim, vamos vivendo contaminando solo, água e ar, mais nossas próprias relações humanas, deixando morrer de fome e sede milhares de pessoas por dia, isso sem contar todo tipo de exploração (da força de trabalho à sexual) e todo tipo de preconceito (étnico, religioso, territorial, de gênero etc.);

Assim, o quadro exposto exige de todos nós não esquecer da dimensão humanista da educação, e, ao mesmo tempo, tecer fios de esperança na educação e viver a alegria na profissão. Há décadas Freire (1996, p. 72) já deixou registrado sobre “a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. Alegria de ensinar e ao mesmo tempo aprender a ser humano, com o outro e não para o outro, tomando assim uma atitude que não é condescendente, mas dialógica. Isso quer dizer que ao invés de pensar “sei mais que o outro, portanto educo-o”, podemos pensar “sei algo que o outro não sabe e vice-versa, portanto, educamo-nos”. Esperança, sem ficar à espera, mas na confiança de um mundo mais solidário e na crença de uma humanidade mais fraterna. Voltamos então à Freire (1992) e sua lição de que não há como entender a existência humana sem a esperança e que essa esperança não se alcança sem um projeto de vida global e sem sonhar.

Engana-se quem não entende a docência como prática de esperança. Nessa perspectiva, este Princípio se sustenta na ideia que é possível alimentar a esperança com a força da profissão de modo a fortalecer a docência como prática de esperança e resistência/existência partilhadas.

Aqui, a docência, como prática de esperança, significa uma prática corajosa e sempre em movimento. Isso porque, por um lado, significa uma prática que se abre para os grandes ideais e necessidade da vida humana. Por outro lado, trata-se de uma prática marcada pelo desejo de uma vida digna e promissora para todos, que a enche de sentido. Então, a docência, nesta

perspectiva, significa alimentar a esperança com a força da profissão (ação), em vez de esperar a esperança para alimentar a profissão. Afinal, como foi anotado por Freire (2005, p. 95): “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar”.

O sentido de esperança aqui empregado nos remete a atitude de resistir (existir). Resistir a tudo que enterra a esperança. Trata-se, assim, de uma esperança e resistência que se concretizam na vivência da profissão, na perseverança e na alegria que, por sua vez, são eixos basilares da profissão docente. Isso porque a humanidade tem necessidade de esperança e resistência que se tornem realidades, e de realidades que deem esperança e fomentem a resistência. Em outras palavras, isso significa tecer fios de esperança na educação e viver a resistência na profissão. Tudo isso porque, acreditamos que os professores têm a capacidade e a coragem de suscitar esperança onde há conflito e indiferença.

A resistência é um desdobramento que deriva da docência como prática de esperança. Mas o que significa resistir (existir)? Sob nosso olhar, significa continuar apesar de tudo. Apesar de muitas vezes cansados ou desanimados diante de situações complexas, como a exposta por Pacheco (2014, p. 24) ao anotar que: “[...] a via-sacra da educação brasileira se perpetua por obra da ignorância do poder público, [...], deixando um rastro de analfabetismo, exclusão, infelicidade”. Não se trata, assim, de uma ação passiva, pelo contrário, sustenta-se na confiança e na esperança para empreender outro caminho, ainda por ser descoberto. Desse modo, o ato de resistir (existir) possibilita-nos a leitura crítica da realidade e captar, pelo menos, dois aspectos dela: os desafios de hoje e o esperar por um outro amanhã. Ou seja, por um lado, ao nos possibilitar captar as contradições da realidade humana; por outro, nos instiga a nutrir a esperança pelo amanhã.

A impressão que temos em nossos dias, com a recente pandemia da covid-19 e seus efeitos nefastos, é que tecer fios de esperança na educação e viver a alegria na profissão tornou-se ainda mais urgente e

desafiador. Afinal de contas, como Freire registrou (1996, p. 103): “Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo”.

Este Princípio parece-nos bem oportuno, pois, assim como outrora, é urgente pensar uma educação que leve as pessoas a cultivar sonhos, levar adiante projetos e nutrir a esperança de um outro amanhã. Assim, é tempo de (re)descobrir o sentido da docência como prática de esperança. Isso porque, como indaga Nóvoa (2022, p. 37): “Como superar tragédias tão profundas e manter essa esperança sem a qual não é possível educar? Eis a razão por que somos professores”. Da nossa parte acrescentamos: Que futuro construir?

Considerações finais

É sabido que, com a chegada da Modernidade, o professor passa a ter um papel cada vez mais importante na sociedade. Mas à sua função permanece atrelada a imagem que lhe era atribuída durante a Idade Média. A sua função mantém o status vocacional e continua a fazer parte de um rol de profissões que a coloca ao lado de atividades missionárias. (LENGERT, 2011, p. 17).

Estaria Lengert (2011) correto na sua observação a respeito da docência? Se estiver, então seguimos numa busca incessante pela transformação da sociedade por meio de atividades que não exigem profissionalização, portanto, não faz sentido pensar em formação ou muito menos em carreira. Como missionários, padecemos trabalhando pelo amor à humanidade, cedendo nossa própria existência em prol de nossos educandos e educandas. Seria isso mesmo? Acreditamos que não.

Foi por isso que produzimos este ensaio. Mergulhamos em alguns sentidos da docência buscando algo que está *entre* o ofício concreto e objetivo do ensino de saberes e competências e a missão de promover o

desenvolvimento humano, de forma individual e coletiva, incluindo o relacionamento fraterno e harmonioso com todas as culturas, todas as formas de vida e os elementos da terra.

Escarafunchamos parte de nossas crenças e de nossa prática docente, pinçando o que chamamos de “princípios da e para a docência” de forma a destacar o que seria esse *entre* o ofício e a vocação que temos buscado. Isso nasce da nossa experiência e do cotidiano como professores formadores que somos, e do encontro com as mais diversas realidades e expectativas com relação à educação escolar, ao ensino e à própria docência. Ficam, então, registrados esses princípios aos quais almejamos. Agora, conscientes deles.

Quando colocamos que “A docência, como a prática de humanizar o outro, nos humaniza”, buscamos ressaltar que há algo de missionário no trabalho como professores. Isso não significa que cedemos ao padecimento, mas que não ignoramos essa faceta fundamental para o exercício do magistério.

Quando dizemos que “reconhecer a boniteza da docência é enfrentar a burocracia”, estamos dizendo que há algo em nosso ofício que contradiz com as expectativas administrativas das instituições. Reconhecemos que nossos estudantes não são códigos de matrícula que equivalem a recurso financeiro. Também indicamos que o fazer pedagógico requer muito mais que o cumprimento de normas estabelecidas para todos que, de fato, não servem para ninguém, exceto para a administração da instituição. Enfrentar a burocracia é atestar que a docência não é um ofício inerte, mas um cargo de responsabilidade humana.

Por fim, ao estabelecermos que é primordial “Tecer fios de esperança na educação e viver a alegria na profissão”, estamos a par da docência como uma profissão, cuja formação inicial, continuada e realizada ao longo da vida deve, antes de tudo, uma formação voltada à complexidade humana, de corpo, alma e mente. Assim sendo, não podemos nos deixar guiar pela formação mais técnica, que esconde nossas emoções, crenças,

sentimentos etc. de nós mesmos sob a égide dos componentes curriculares. Se assim o fizermos, nos tornamos agentes mecânicos da educação, preocupados apenas em transmitir o que sabemos (ou o que nos mandam transmitir). Mas, a vida é mecânica ou orgânica? Previsível, como pretendemos com nossos planejamentos, ou imprevisível como evidenciou a pandemia da covid-19?

Ao tomar a docência como uma profissão de humanidade, não nos deixamos levar pelas competências que se registram por aí como essenciais para a vida. O que é essencial para a vida é a própria vida que, circunstancial, é dinâmica, complexa e incerta. Por que a docência precisa ser o contrário?

Referências

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Editora Cortez; Autores Associados, 1980.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. (2000). *Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Ed. Univ. de Brasília, 1998.
- BOBINEAU, Olivier. O que é Ágape? Da exegese a uma síntese antropológica passando pela Teologia. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 70-88, 2010.
- CHOMSKY, Noam. *Internacionalismo o extinción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Amsterdam: TNI - Transnational Institute, 2020. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm03bz>.
- FORTUNATO, Ivan. 2020 e a pandemia do ensino remoto. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1053-1070, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15194>.
- FORTUNATO, Ivan. Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 172-185, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.22481/praxis.v14i27.2925>.
- FORTUNATO, Ivan. Ainda é preciso ter Cuidado: Escola?!. *InterScience Place*, Campo dos Goytacazes, v. 11, n. 2, p. 86-95, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v11n2a5>.

- FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. O Método Natural e o Pensamento Complexo: uma relação possível para educação escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. e219428, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219428>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREINET, Célestin. *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- GUSDORF, Georges. *Professores, para quê?: para uma pedagogia da pedagogia*. 3 ed. São Paulo, Martins fontes, 2003.
- IORIO, Gennaro. O amor como ágape na práxis social: origem, definição e perspectivas. *REALIS - Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColonias*, Recife, v. 6, n. 1, p. 50-67, 2016.
- LEFORT, Claude. O que é Burocracia. In: CARDOSO, Fernando Henrique; MARTINS, Carlos Estevam. (org.) *Política e Sociedade*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1979. p. 148-159.
- LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 16, n. 2, p. 11-23, 2011.
- NEILL, Alexander. S. *Um mestre contra o mundo: o fracasso que floresceu numa nova escola*. São Paulo: IBRASA, 1978.
- LAURENCE, Peter J. *A pirâmide de Peter*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.
- LAURENCE, Peter J. *Por que as coisas nunca dão certo ou o Princípio de Peter passado a limpo*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1985.
- NÓVOA, António. Conversas pedagógicas: formar (-se) para a docência nas licenciaturas. In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (org.). *Nossa Arte é a DOCÊNCIA*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 89-91.
- PACHECO, José. *Aprender em comunidade*. 1. Ed. São Paulo: Edições SM, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000.

Data de registro: 29/06/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Hume e o debate contemporâneo sobre as razões motivantes

*André Chagas Ferreira de Souza**

Resumo: Este artigo busca colocar a filosofia de David Hume diante de algumas teorias contemporâneas a respeito do tema das razões para agir ou motivantes. Há certa dificuldade em se afirmar que Hume aborda as razões motivantes, um conceito contemporâneo voltado a explicar aquilo que efetivamente impele um agente e referente ao lugar do desejo e da crença. Há dois grupos, intitulados respectivamente como humanos e não-humanos, de modo que para o primeiro, supostamente mais alinhado a Hume, o desejo tem lugar garantido e até certa primazia na motivação para o ato e a crença um papel limitado. Já para o segundo, o desejo não é sempre fundamental para motivar as ações e a crença pode tomar a dianteira nesse aspecto. Apesar do desafio de se colocar o próprio Hume junto a esses debatedores que orbitam sobre seu pensamento, é possível aproximar tais intelectuais no intuito de se investigar se Hume não teria uma perspectiva sobre as razões motivantes, quando ele reflete sobre a ação humana ao tratar das paixões, da crença e da razão. Esta investigação também contribui para se ampliar a compreensão a respeito das considerações de Hume sobre o uso do intelecto na esfera prática.

Palavras-chave: Desejo; Crença; Razão; Ação; Motivação; Disposição

Hume and the contemporary debate about motivating reasons

Abstract: This paper aims to compare David Humes's philosophy with some contemporary theories about reasons for action or motivating reasons. It is hard to claim that Hume uses the idea of motivating reasons, a concept about the

* Doutor em Filosofia pela Universidade São Paulo (USP). Professor de Filosofia do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: andre.ufla@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2699283563204401>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7654-6104>.

explanation of what makes someone act and what is the function of desire and belief. There are nowadays two groups we highlight. First, Humeans are those who supposedly are closer to the own philosophy of Hume and think that desire has a primary place and belief a limited role when we think about motivating reasons. Second, the Non-Humeans think that desire is not necessary the basis of action, and belief is sufficient to convince the agent. Despite the issue of taking Hume's thoughts close to those who developed their theories around the modern philosopher, it is possible to create a bridge among them to check if he does not have a perspective about motivating reasons when he investigates human actions focusing on the concepts of passion, belief, and reason. That paper can also contribute to showing what Hume thinks about using intellect in the practical dimension.

Keywords: Desire; Belief; Reason; Action; Motivation; Disposition

Hume et le débat contemporain sur les raisons motivantes

Résumé: Dans cet article nous comparons la philosophie de David Humes avec certaines théories contemporaines sur les raisons d'agir ou les raisons motivantes. Il est difficile de prétendre si Hume utilise l'idée de raisons motivantes, un concept sur l'explication de ce qui fait agir quelqu'un et qui est la fonction du désir et de la croyance. Il y a aujourd'hui deux groupes que on met en évidence. Les huméens sont ceux qui sont censés être plus proches de la propre philosophie de Hume et pensent que le désir a une place primordiale et la croyance un rôle limité lorsque nous pensons aux raisons motivantes. Les non-humiens pensent que le désir n'est pas nécessairement la base de l'action et que la croyance suffit à convaincre l'agent. Malgré la question de rapprocher les pensées de Hume de ceux qui ont développé leurs théories autour du philosophe moderne, il est possible de créer un pont entre eux pour vérifier s'il n'a pas une perspective sur les raisons motivantes lorsqu'il enquête sur les actions humaines en se concentrant sur les concepts de la passion, la croyance et la raison. Cet article peut également contribuer à montrer ce que pense Hume de l'utilisation de l'intellect dans la dimension pratique.

Mots-clés: Désire; Croyance; Raison; Action; Motivation; Disposition

O pensamento de Hume continua a suscitar um considerável debate no campo da filosofia moral. A partir das peculiaridades dos seus conceitos e teses, muito se discute sobre como se dá o comportamento humano. No caso de Hume, toda essa investigação se vincula ao que ele entende por natureza humana. Embora os leitores contemporâneos costumem interpretar de maneira restrita textos do filósofo escocês, que inclusive parecem pagar certo preço por isso, é certo que eles criaram um arcabouço conceitual próprio e buscaram organizar o campo investigativo moral com o objetivo de esclarecer mais as próprias questões em jogo na ética apoiando-se em Hume.

Para aproveitarmos tal esquematização ou explicitação, muitas vezes difícil de acompanharmos na sua integralidade, dados os diversos desdobramentos e classificações das correntes éticas atuais, comecemos destacando o conceito de *razões para a ação*. Nesse sentido, para aproveitarmos as explicações introdutórias de Dancy (2000, p. 1-2), ações por razões se distinguem de movimentos ordinários, como qualquer movimento corporal simples, e são aquelas nas quais o agente sofre certa persuasão, de modo a serem atos intencionais. Conforme o estudioso (DANCY, 2000, p. 20-21), passou a estar em voga a noção de que ao considerarmos as razões que acarretam as ações, em termos analíticos, podemos pensar em duas possibilidades. A respeito da primeira, consideramos aquilo que efetivamente é tomado pelo agente, suas *motivações* para agir ou *razões motivantes* (*exciting reasons*). Nesse caso, é válido entender que procuramos captar aquilo que leva alguém a agir ou o porquê de tal ação, de maneira que motivação nesse caso significa algo focado no próprio agente, aproximando-se da noção de causa. Concernente à segunda, cuja literatura costuma ser mais extensa, refletimos sobre a *razão justificativa* ou *razões normativas* (*justifying reasons*) para que uma pessoa aja, se suas razões para agir são boas ou não, de modo que o componente valorativo moral se revele efetivamente a respeito dos atos humanos e

servam efetivamente de guia para estes, ou seja, o foco está na ação.¹ Em suma, a partir dessa distinção, como observa Dancy, quando uma pessoa age de modo não muito inteligente, é possível afirmarmos que ela tinha uma razão motivante para isso, apresentando, assim, uma explicação para tal ato, porém sem possamos defendê-lo (DANCY, 2000, p. 2).

É óbvio que as duas perspectivas podem ser combinadas, uma vez que podemos investigar como ou se efetivamente há meio para um agente adotar ações justificadas que adentram seu pensamento, que o convençam e o levem (ou obriguem) a agir conforme tais preceitos (SCHAFER, 2016, p. 356). Entretanto nosso ponto será investigar como Hume poderia integrar o debate contemporâneo com enfoque nas razões motivantes, ainda que isso nos desafie dada a diferença de contexto em que elaborou sua doutrina. Sobre Hume, tomaremos como referência o seu *Tratado da Natureza Humana*². Colocaremos em cena algumas teorias mais atuais que se apoiaram no pensamento do autor do *Tratado*, seja de maneira positiva, seja de maneira negativa. Há estudiosos empenhados em aprimorar pontos desenvolvidos por Hume sobre o motivo para agir e que inclusive invocam certa chancela do autor do *Tratado*, ainda que estejam menos preocupados em serem totalmente fiéis a esse filósofo do que aprimorar teses do filósofo moderno. Trata-se dos humeanos (*Humeans*). Mas há teóricos contrários ao humeanismo e por tabela a Hume, classificados como anti-humeanos (*anti-Humeans*). O que separa essencialmente essas duas correntes e as coloca diante de Hume é o lugar ocupado por desejo (*desire*) e crença (*belief*), o modo como estes se combinam ou não e se há alguma relação equilibrada entre ambos ou não no que concerne às razões para alguém agir no sentido motivacional. Resta, então, investigar onde o próprio Hume se encontra em

¹ “Motivating reasons are supposed to be the ones that actually made a difference to how [someone] acted; they constitute the light in which he chose to do what he did. Normative reasons are the ones we try to cite in favour of an action, because they are the ones that should show that the action was sensible or right or whatever.” (DANCY, 2000, p. 2).

² Doravante referido apenas como *Tratado* e citado pela letra *T*, seguido dos algarismos que indicam respectivamente a sequência do livro, da parte, da seção e do parágrafo ou da Sinopse com o respectivo parágrafo.

meio a esse debate entre humanos e não-humanos.³ Neste exercício de conjectura sobre a posição de Hume, como bem apontam Karlsoon (2006) e Schafer (2016), é preciso saber se para o filósofo uma ideia, na forma de crença, é capaz de motivar satisfatoriamente por si própria (KARLSSON, 2006, p. 358).

No intuito de alcançarmos os objetivos deste ensaio e para termos um percurso cômodo para nossa exposição, começaremos recapitulando brevemente alguns conceitos centrais de Hume sobre a ação humana a partir do *Tratado*. Entendido isso, seguiremos com uma breve apresentação dos pensamentos do anti-humano, destacando os argumentos de Nagel e de McDowell, que com algumas de suas críticas desenvolveram teses em reação ao pensamento de Hume. Em seguida passaremos ao humanismo tomando como referência Michael Smith, cujo pensamento é uma crítica ao anti-humanismo. Ao final, colocaremos novamente Hume em cena, mas já preparado para ser contrastado com seus debatedores contemporâneos.

Não pretendemos apontar um possível vencedor no embate entre humanos e anti-humanos nem pretendemos afirmar com todas as letras a qual lado associar Hume. Consideramos que colocá-lo em meio a um tipo de debate permite ao menos um duplo ganho. Um no sentido de se ampliar a compreensão do próprio pensamento de Hume sob novas lentes. Outro no sentido de tentarmos mostrar que Hume expõe teses que não deixam a desejar diante das pretensas versões atualizadas do seu pensamento, o qual parece permanecer em parte imune às críticas dos seus supostos opositores (KARLSSON, 2006, p. 236), inclusive nos termos destes, ainda que isso exija um exercício para criar pontes entre autores de períodos distintos. Poderemos ainda avaliar a posição crítica de que não há uma teoria plausível da motivação ou (por que não?) razões da ação em Hume⁴, que parece um

³ Como já inclusive já foi colocado por Karlsoon (2001), Millgram (2005), Radcliffe (2008) e Schafer (2016), porém sem que a questão tenha se esgotado.

⁴ “Da psicologia da ação de Hume não surge uma concepção plausível da motivação. A tese de que nenhum processo racional poderia contribuir para a motivação das ações, e a pretensão concomitante de que as explicações motivacionais possam ser puramente causais, apoiam-se num conceito restrito de racionalidade, segundo o qual a razão é uma faculdade que se limita

argumento derivado da interpretação mais cética sobre o pensamento desse autor sobre a possibilidade de uma razão prática fundada numa teoria da motivação (VELASCO, 2001, p. 53; MILLGRAM, 2005, p. 201).

Os motivos para a ação em Hume

A compreensão de como se dá o motivo para a ação conforme o *Tratado* depende de conceitos difundidos ao longo dos seus três livros. Tudo começa com as duas modalidades de percepção da mente, *impressões* e *ideias*, distinguidas somente em função do seu grau de vivacidade perceptiva. Nesse aspecto, as impressões são mais vivazes do que as ideias.

As impressões se dividem em duas modalidades, as *impressões de sensação*, oriundas dos dados sensíveis, e as de *reflexão*, que ocorrem com a interposição de uma ideia. Antes de esclarecer sobre este tipo, não custa lembrarmos que para Hume as ideias no limite têm impressões como fundamento, ou seja, são originadas pela vivência com objetos ou fatos, que são fixadas pela memória, ainda que as impressões originais se percam no amálgama de ideias. Por isso, conforme o esquema do *Tratado*, as impressões de reflexão, embora dependentes da presença de ideias, são baseadas em impressões originárias.⁵

a determinar a verdade ou a falsidade de proposições em ‘questões de fato’ ou em ‘relações entre ideias’. Sob o suposto dessa concepção da racionalidade – limitada a seu uso teórico –, é impossível tornar inteligíveis ações intencionais. Um modelo de explicação motivacional que renuncia à compreensão de todo tipo de conexão interna entre os elementos da explicação acaba por dissolver a inteligibilidade das ações, seja nos dados da consciência, seja nos dados dos movimentos observáveis” (Velasco, 2003, p. 136).

⁵ “As impressões podem ser divididas em duas espécies: de SENSACÃO e de REFLEXÃO. As da primeira espécie nascem originalmente na alma, de causas desconhecidas. As da segunda derivam em grande medida de nossas ideias, conforme a ordem seguinte. Primeiro, uma impressão atinge os sentidos, fazendo-nos perceber o calor ou o frio, a sede ou a fome, o prazer ou a dor, de um tipo ou de outro. Em seguida, a mente faz uma cópia dessa impressão, que permanece mesmo depois que a impressão desaparece, e à qual denominamos ideia. Essa ideia de prazer ou dor, ao retornar à alma, produz novas impressões, de desejo ou aversão, esperança ou medo, que podemos chamar propriamente de impressões de reflexão, porque derivadas dela. Essas impressões de reflexão são novamente copiadas pela memória e pela

Dentre as impressões de reflexão há as *paixões*. As paixões, que incluem emoções, se desdobram em outras modalidades, com destaque para a *paixão direta*, referente ao prazer imediato acerca do objeto, e *paixão indireta*, na qual há certo anteparo mais marcado das ideias que caracterizam as impressões reflexivas (T 2.1.2.4), que revelam, assim, grande complexidade (RAWLS, 2005, p. 32). Como exemplo de paixão direta Hume apresenta o *desejo*, a aversão, a tristeza, a alegria, a esperança, o medo, o desespero e a confiança; já de paixão indireta, o orgulho, a humildade, a ambição, a vaidade, o amor, o ódio, a inveja, a piedade, a malevolência, a generosidade, juntamente com outras paixões que delas dependem.

Em relação à segunda modalidade de percepção da mente, as ideias, elas se distinguem conforme o seu grau de vivacidade do ponto de vista cognitivo, ou seja, o quanto realmente representam seus objetos. Duas modalidades se destacam nesse caso, as pouco vivazes, como as ficções, e as muito vivazes, as *crenças*, que passaremos a introduzir. As crenças se caracterizam por superarem a imaginação ou “vagos devaneios de um sonhador” (T 1.3.7.7), pois a crença numa ideia faz com que esta seja tomada como legítima imagem do seu objeto, o qual nesse caso é entendido em sentido amplo, já que inclui conceitos e resultados de inferências, demonstrativas ou causais. A crença apresenta outra peculiaridade por expressar, em termos da psicologia de Hume, certo *sentimento* do agente que assente à ideia. Hume sustenta que crer indica uma *maneira* de se conceber um objeto, como observamos no caso de duas pessoas que compartilhem uma ideia, por exemplo, de Deus, entretanto com uma que realmente toma sua respectiva ideia como oriunda de tal ente ou realmente o represente e outra que considera apenas ter uma ideia fictícia (T 1.3.7.3). Em suma, crença é uma *maneira* de se ter a ideia, uma capacidade cognitiva em que assentir inclui um tipo de sentimento de que algo é verdadeiro (SANDIS, 2009, p.148).

imaginação, convertendo-se em ideias - as quais, por sua vez, podem gerar outras impressões e ideias.” (T 1.1.2.1.)

A razão, o entendimento, é a *faculdade* que opera por meio de ideias. Dentre as duas exclusivas operações racionais, uma é a demonstração, a combinação abstrata de ideias, ilustrada pelas operações matemáticas. A outra é a de inferência causal sobre fatos, a de probabilidades, que permite a espera de um acontecimento futuro conforme os eventos semelhantes vividos no passado. Vinculado a essas duas possibilidades de operação com as ideias ou de inferência, seja por sua relação abstrata, seja pela expressão de uma relação de causa e efeito, Hume afirma que a razão tem o objetivo de alcançar a verdade ou falsidade, ou seja, inferências necessárias ou que realmente revelem os fatos.

As crenças podem resultar ou de raciocínios bem formados, da pura razão, ou da expectativa sobre fatos. No segundo caso, as crenças se ancoram evidentemente nas impressões e nas vivências, como é exemplificado com o célebre caso das bolas de bilhar (*T Sinopse*, 9). Para que alguém, por exemplo, considere um evento conforme sua expectativa, é preciso que sua mente ligue isso a um fato que fora vivido de modo a ser esperado o mesmo resultado em relação ao futuro, pois a ideia que lhe vem à mente predomina em relação à possível alternativa factual. Se a pessoa se depara com um corpo A que se move na direção a um corpo B, ela acredita que tal evento resultará no movimento de B, e não espera algo diferente disso. A crença em casos como esse funciona como uma *mimese* das propriedades causais das impressões, como observa Schafer (2016, p. 369).⁶

A *vontade*, faculdade-chave na origem da ação, é “[a] impressão interna que sentimos e de que temos consciência quando deliberadamente geramos um novo movimento em nosso corpo ou uma nova percepção em nossa mente” (*T* 2.3.1.2). Para gerar tal movimento, a vontade precisa ser

⁶ Sem ferir a letra do *Tratado*, entendemos que há a crença a respeito da identidade dos objetos, por exemplo, que uma é pessoa é a mesma que vimos numa fotografia, que um país está em determinado continente, que isto diante de mim é água e que posso afogar-me nela etc. Casos como esses nos reportam respectivamente aos de conexão entre ideias apresentados por Hume, que são respectiva mente de *semelhança*, *contiguidade* e *causa-e-efeito* (*T* 1.1.4.1). Contudo, o mais relevante é considerar a crença sobre um objeto vinculada à sua associação com outros ou com seus resultados, em que a conexão causa-e-efeito acaba por se destacar e é na qual o próprio autor do *Tratado* se foca.

ativada, e Hume pensa que esse impulso ou *motivo* ocorre por meio das paixões, *jamais da razão*, pois esta seria essencialmente inerte. A faculdade racional não pode nem pleitear tal papel de motivo nem mesmo é capaz de opor-se à paixão (T 2.3.3.2). Logo, concluímos com Hume que as ações, fruto da vontade instigada pelas paixões, não são irracionais nem racionais em sentido estrito (T 2.3.3.6) e que declarar que o entendimento pode disputar com a paixão o controle sobre a vontade não passa de uma falácia (T 2.3.3.2).

No *Tratado*, a impotência da razão se deve às funções dessa faculdade, fundamentalmente informativa, pois se limita à associação abstrata de ideias ou inferência sobre fatos, a fim de revelar o pensamento verdadeiro. O entendimento tem papel representativo (T 3.1.1.18), o de mostrar como uma ideia se sustenta a partir dos passos dedutivos ou de como um efeito decorre de uma causa. Tal papel informativo ou representativo não impele aparentemente movimento por si mesmo ou de maneira direta, já que a razão não interfere sobre a vontade da mesma forma que a paixão.

Porém, à primeira vista, Hume modera seu argumento inicial que restringe a participação do entendimento junto às ações. Ao menos, ainda que de maneira limitada, a razão tem papel de avaliadora junto à paixão na influência sobre a vontade (T 2.3.3). Nesse caso o julgamento concerne à identificação do objeto almejado pelo agente e à ponderação sobre como alcançar tal fim. Inclusive a falha nesse processo de julgamento pode fazer com que a ação seja contra a razão (*unreasonable*). Entretanto, até este ponto cabe à paixão *impelir* de fato o agente conforme as informações dadas pelo julgamento nessas duas modalidades apresentadas, reduzindo talvez o entendimento ao papel meio, sem realmente interferir sobre os fins do agente.

Mas os indícios de que Hume mitiga o suposto *gap* entre paixão e razão parecem mais evidentes quando ele afirma que alguém inicialmente mal-informado a respeito da busca por um objeto, mas que venha em seguida a reconhecer que a coisa não é a mesma inicialmente esperada nem que os meios são suficientes para alcançá-la, pode desistir de buscar seu fim.

Assim que percebemos a falsidade de uma suposição ou a insuficiência de certos meios, nossas paixões cedem à nossa razão sem nenhuma oposição. Posso desejar uma fruta que julgo possuir um sabor excelente; mas se me convencerem de meu engano, meu desejo cessa. Posso querer realizar certas ações como meio de obter um bem desejado; mas como minha vontade de realizar essas ações é apenas secundária, e se baseia na suposição de que elas são as causas do efeito pretendido, logo que descubro a falsidade dessa suposição tais ações devem se tornar indiferentes para mim (T 2.3.7.7).

Conforme sua capacidade de revelar a verdade ou falsidade, o entendimento parece ter mais influência sobre vontade do que percebemos inicialmente. Assim, há sinais de que a analogia da relação da razão com as paixões como se fosse num regime de escravidão (T 2.3.3.4) não retrata como se dão as ações. Todavia, Hume insiste que a própria razão *não é motivo* para a vontade (T 2.3.3.1). Ainda que o entendimento se associe à paixão para gerar movimento humano, é a esta que cabe princípio motor.

Mas é claro que, neste caso, o impulso não decorre da razão, sendo apenas dirigido por ela. É a perspectiva de dor ou prazer que gera a aversão ou propensão ao objeto; e essas emoções se estendem àquilo que a razão e a experiência nos apontam como as causas e os efeitos desse objeto. Nunca teríamos o menor interesse em saber que tais objetos são causas e tais outros são efeitos, se tanto as causas como os efeitos nos fossem *indiferentes*. Quando os próprios objetos não nos afetam, sua conexão jamais pode lhes dar uma influência; e é claro que, *como a razão não é senão a descoberta dessa conexão, não pode ser por meio dela que os objetos são capazes de nos afetar* (T 2.3.3.3 – sem grifos no original).

A capacidade de julgar pode até expressar uma capacidade diretiva, conselheira, no entanto o impulso para o movimento é proveniente da paixão. Não é descabido entendermos que a paixão é suficiente para mover,

pois não há em princípio qualquer obrigação de que ela siga os preceitos racionais, como a própria experiência revela. A *akrasia* não está aí para comprovar esse dado? Hume não indica grandes objeções para aceitar a falha moral das pessoas que supostamente enunciam o reconhecimento daquilo que deveriam fazer, como é ilustrado pela personagem Medeia nas *Metamorfoses* de Ovídio, a qual mata seus próprios filhos apesar de alegar supostamente saber a barbaridade que praticara. Hume se torna realmente um forte candidato ao ceticismo sobre o uso prático da razão, já que o agente não é por si mesmo constrangido a acatar seus pensamentos, inclusive preceitos racionais.

Esse panorama mostra dados do *Tratado* que fizeram fortuna na contemporaneidade. Inclusive eles serviram para alimentar análises daqueles que consideraram que o autor teria afastado qualquer função especificamente prática da razão, que para alguns Hume nem cogita ser um dos papéis desta faculdade (MILLGRAM, 2005). Antes de indicar se tais observações são pertinentes e algumas mais recentes que se alimentaram com o pensamento de Hume, é preciso começarmos a tecer um elo mínimo de comunicação entre este e seus possíveis interlocutores mais atuais para colocá-los numa *tópica*.

Ao passarmos para o debate contemporâneo sobre as razões motivantes, percebemos que a discussão gira em torno principalmente dos termos *desejo* e *crença*, também presentes em Hume. Porém, seus sentidos se diferem conforme o caso. Notemos que, no *Tratado*, seu autor não se limita apenas aos dois, pois desejo é uma espécie de paixão, de forma que nem toda paixão é desejo, e crença não é a expressão completa da razão.

No que se refere às paixões, já vimos que há outras além do desejo (T2.1.2.4). Como nota Radcliffe (2008, p. 477), elas são capazes de fornecer motivo ou fim para o agente, como a alegria, o medo, o desespero, a benevolência etc. Porém, o desejo pode se destacar, visto que é plausível entendermos que Hume se refere a ele como certo representante da paixão quando trata do motivo (notemos que não é idêntico a moviação) para a ação humana, como notamos no segundo livro do *Tratado*:

Ora, é certo que há determinadas tendências e *desejos* calmos que, embora sejam verdadeiras paixões, produzem pouca emoção na mente, sendo conhecidos mais por seus efeitos que pelo sentimento ou sensação imediata que produzem. Esses *desejos* são de dois tipos: ou bem são certos instintos originalmente implantados em nossas naturezas, tais como a benevolência e o ressentimento, o amor à vida e a ternura pelas crianças; ou então são o apetite geral pelo bem e a aversão ao mal, considerados meramente enquanto tais (T 2.3.3.8 – sem grifos no original).

Parece que outras paixões podem ser definidas por meio do desejo, por exemplo, o orgulho, que expressa o desejo por uma boa fama (T 2.1.11), a qual propicia prazer à pessoa orgulhosa. Sem contar a complexidade da situação passional, já que uma pessoa pode manifestar mais de um desejo. Mas o que pode ainda servir para sublinhar certa distinção interna às paixões é que aquela mobiliza mais a noção de emoção do agente, sua sensação ou sentimento, ao passo que quando se trata de desejo o enfoque se dá num estado de busca por um objeto (cf. IRWIN, 2008, p. 582). Inclusive, quando Hume se refere ao princípio motivador para a ação humana como busca por algo que propicia prazer, ele opta às vezes pelo termo desejo, e não pelo genérico conceito de paixão. Veremos ainda que em Hume prazer e dor são elementos de destaque para se entender a que o ser humano se dirige ou se afasta (KARLSSON, 2001). Assim, embora possam ser indicadas mais diferenças, a opção contemporânea em referir-se ao desejo como elemento da motivação, deixando de lado o conceito mais largo de paixão, não impede qualquer comunicação de Hume com tal corrente.

Em relação à crença, há mais complicações, pois Hume tem arcabouço argumentativo a respeito da cognição e da psicologia mais distante do compartilhado pelos filósofos atuais. Nesse caso, é mais interessante antes colocar em cenas os estudiosos contemporâneos. Adiantamos apenas que a perspectiva destes sobre desejo e crença muitas vezes referenciada na teoria da direção de ajuste (*direction of fit*), herdada de Anscombe (1957), que curiosamente não deixa de nos remeter a Hume

ao reforça a caracterização do desejo, uma paixão, como realização e da crença como representação.⁷ Na versão mais atual, conforme a direção de ajuste desses doravante dois estados mentais, é bem sabido que crer é tratado como o estado mental em que o pensamento de alguém pretende moldar-se conforme os objetos ou fatos do mundo (*mind-to-world*), ao passo que o desejo expressa o estado mental de alguém voltado a moldar o mundo conforme seus anseios (*world-to-mind*) (LITTLE, 1997, p. 61; DANCY, 2000, p. 13; SMITH, 2015, p. 139-140). Visto isso, passemos para os autores mais atuais com enfoque nas razões motivantes.

Anti-Humeanismo

Para facilitar nossa exposição, comecemos pelos anti-humeanos, que apesar de terem em vista a oposição a um contexto contemporâneo, eles apresentam, como informado, teses que parecem chocar-se com o próprio pensamento de Hume. Para eles, é até aceitável que desejo seja motivo, mas sem que este esteja exclusivamente no centro quando se trata das razões do agente (MCDOWELL, 1978, p. 15). Contudo, defendem que a crença, modalidade de estado mental cognitivo, pode motivar com certa independência ou ao menos tomar a dianteira no processo de motivação para agir, sem depender necessariamente de um desejo. Reforçando, os anti-humeanos não negam que possamos ser movidos por desejo, mas não sempre (Radcliffe, 2008). Para os anti-humeanos as ações não precisam necessariamente da suplementação desiderativa para terem suas razões motivantes expressas (CADILHA & MIGUENS, 2014, p. 65).

⁷ “Uma paixão é uma existência original ou, se quisermos, uma modificação de existência; não contém nenhuma qualidade representativa que a torne cópia de outra existência ou modificação. Quando tenho raiva, estou realmente possuído por essa paixão; e, com essa emoção, não tenho mais referência a um outro objeto do que quando estou com sede, ou doente, ou quando tenho mais de cinco pés de altura. Portanto, é impossível haver uma oposição ou contradição entre essa paixão e a verdade ou a razão; pois tal contradição consiste na discordância entre certas ideias, consideradas como cópias, e os objetos que elas representam” (T 2, 3, 3, 5).

Com o intuito de entendermos a base do anti-humeísmo acerca das razões para agir, tomemos dois dos seus expoentes, começando pela exposição de Nagel sobre *desejo não-motivado* e *desejo motivado*, que segundo ele alguns autores confundiriam a respeito das razões motivantes (NAGEL, 2009, p. 37-39). O desejo não-motivado é caracterizado como modalidade simples, que ocorre sem alguma mediação. Pela ótica do autor de *A Possibilidade do Altruísmo*, uma pessoa não age sempre nos mesmos moldes de quando simplesmente tem sede ou fome, casos de desejos não-motivados. Para Nagel, as ações podem ser compreendidas também a partir da noção de desejos motivados, em que crenças podem anteceder-las e, portanto, tomar a liderança da ação.

Conforme o exemplo de Nagel, uma pessoa que vá diante de uma máquina de café, ainda que deseje adquirir sua bebida, não operaria o dispositivo se apenas tivesse desejo, e mais, toda a situação em que a pessoa se depara com a máquina suscita algo nessa antes da ocorrência da ação. Ou seja, mesmo nesse caso o desejo seria insuficiente para explicar as razões do agente, que deve dispor de mais elementos para alcançar o seu objeto apetecido para além do simples desejar. Mas haveria, conforme os argumentos do autor, casos em que as crenças teriam ainda mais autonomia para tomar as rédeas da motivação.

Nagel afirma que desejos por si mesmos não geram necessariamente motivação, ainda que se manifestem em outro momento. Nos seus termos, o desejo pode constituir “uma condição necessária lógica, não sendo necessária enquanto influência real ou condição causal da ação” (NAGEL, 2009, p. 39). Doravante, ele continua: “não existe qualquer motivo para acreditarmos que os desejos se encontram sempre entre as condições necessárias das *razões* para a ação” (NAGEL, 2009, p. 30 – grifo do autor), como podemos conferir no caso do altruísmo e da prudência.

Na mesma linha de Nagel, como observa Radcliffe (2008, 484-485), há quem procure reforçar a não necessidade ou exclusividade do desejo nas razões motivantes, como Searle (2000, p. 186-188), com sua ilustração a partir das pessoas que saldaram suas dívidas. Não há indícios de que uma cliente de bar manifesta um desejo ao pagar sua conta do mesmo modo

quando ele degusta sua cerveja, mas sem que deixe de ser motivado a realizar seu pagamento.⁸ Posto isso, tanto para Nagel como para Searle, preocupados de fato em entender razões para a ação, e não tanto suas causas, é como se o desejo também possa ser uma possível consequência da cognição do que um tipo de *start* em certas ações. Voltado ao caso da máquina de café, a identificação desta é que pode suscitar desejo no agente pela sua bebida ao ter conhecimento do que aquela propicia. Percebemos que no fundo, para o anti-humano, está em questão o lugar do desejo, não primordialmente sua exclusão das razões motivantes. Como afirma Nagel:

[O fato de o conhecimento não ser capaz de me motivar sem que um desejo se encontre *presente*] acontece não porque a força motivacional do desejo seja necessária para que a informação funcione, mas sim porque um desejo pode ser-me atribuído em virtude da operação do motivo (NAGEL, 2009, p. 47 – grifo do autor).

Nagel também se foca na tese sobre ações em que há projetos do agente sobre o futuro, em que há possivelmente desejo de fato apenas num momento posterior à decisão do agente. Se nos inspirarmos noutra exemplo do autor (NAGEL, 2009, p. 51), é possível para alguém, por exemplo, decidir ir ao mercado na segunda-feira, para comprar abacate, porque espera desejá-lo no dia seguinte e provavelmente querer comê-lo, embora seja possível não o desejar no dia imaginado, da mesma forma que o desejo não se manifesta de fato no dia da compra. Assim, desejos projetados não seriam propriamente desejos, ou seja, novamente se reforça a distinção entre desejos motivados e desejos não-motivados. É aceitável considerar que pessoas façam suas compras no mercado sem necessariamente desejar cada item que coloca em sua cesta em tal momento ou, de maneira mais simples,

⁸ “[If] the man brings the beer, I have made it the case that I now have an obligation, and therefore a reason, which will be a reason for me to act in the future, and that reason that I now create will be independent of my other future desires. In such a case, a sufficient condition for an act to create a reason for me is that I intend that it create a reason for me” (Searle, 2000, p. 187).

sem que a fome, um desejo não-motivado, seja o elemento motivador para a escolha de cada produto. Por isso, “Quaisquer desejos ou razões meramente antecipadas são motivacionalmente irrelevantes” (NAGEL, 2009, p. 49). O mesmo argumento opera a respeito das razões prudenciais, ou seja, sobre o bem-estar futuro, segundo Nagel.⁹ Não é necessário um desejo manifesto para que alguém aja conforme sua intenção de viver bem.

Por fim, destacamos que Nagel defende que ao invocarmos a ideia de razão, nós nos reportamos necessariamente a um tipo de universalidade, que por sua vez implica certa atemporalidade, principalmente se forem razões normativas. Nesse sentido, razões para agir representa uma *inteligibilidade* (NAGEL, 2009, p. 44). Posto isso, ao afirmarmos que alguém tem razões para agir, é porque de alguma forma é preciso ao menos subsumir a motivação do agente, ainda que se trate de uma ação particular. Haveria, assim, uma legítima explicação do comportamento do agente. Essa inteligibilidade poderia ser fundada na crença, podendo ser em termos causais, e revelar uma força válida para influenciar aquele que age. Realçada essa faceta da razão motivante, teríamos mais um argumento a respeito da não necessidade do desejo para fornecer a explicação do porquê alguém age.¹⁰

*

McDowell (1978) coloca-se essencialmente alinhado a Nagel, e uma de suas principais exposições de sobre as motivações do agente se deu num conhecido texto em que ele aprecia criticamente um artigo de Philipa Foot (1972) sobre imperativos morais. Ele concorda em parte com a crítica

⁹ Que em breve veremos ser um argumento importante para McDowell.

¹⁰ "O desejo pela satisfação de desejos futuros encontra-se justificado e motivado por razões oferecidas pela antecipação de tais desejos. Mas caso removamos o suporte dessas razões (como deveremos fazer, caso façamos do desejo a sua base), este transformar-se-á num capricho isolado, não merecedor de qualquer influência racional na nossa conduta. [...] Contudo, o seu sentido é suficientemente claro: a influência das razões pode ser transmitida através do tempo, pois mesmas representam valores que não estão dependentes do tempo. Se o desejarmos, poderemos mesmo descrevê-los como valores intemporais. [...] Uma razão antecipada continua a ser uma razão " (NAGEL, 2009, p. 54-55). Se prolongarmos esse argumento de Nagel, podemos acrescentar que um desejo antecipado seria vazio.

de Foot sobre a racionalidade extrema e “inquestionável” de tais imperativos, mas resiste a considerá-los todos como imperativos hipotéticos no sentido de não passarem de expediente para aquilo que no limite motivaria o agente, seus desejos. McDowell traça, então, uma alternativa sobre as motivações.

McDowell mantém a tese de que o desejo não está necessariamente no centro da motivação, ainda que possa gerar movimento, e que a crença é capaz de motivar ou estar na dianteira da motivação. É compreensível considerar que sejamos motivados a agir por desejo, ainda que subentendido, por exemplo, quando optamos em levar nossos guarda-chuvas por não quereremos nos molhar após constatarmos a possibilidade de chuva ao intentarmos sair de casa (MCDOWELL, 1978, p. 15). Para ele não deveríamos nos enganar considerando que disso se extrairia um modelo definitivo para toda ação humana, como se sempre haveria um desejo como fundamento, ainda que não explícito.

O item mais relevante derivado da proposta anti-humana de McDowell na ótica dos seus intérpretes é a possibilidade de fusão entre crença e desejo num único estado mental, ou ainda, a não distinção entre estado cognitivo e estado conativo (Radcliffe, 2008, p. 487). Para introduzir esse ponto de McDowell, tomemos o exemplo ilustrativo de Karlsoon (2001, p. 42 ff), o caso de duas pessoas, John e Jane, que se deparam com a mesma situação, de poderem ceder seus respectivos assentos a uma senhora num meio de transporte público para aliviar seu desconforto. Suponhamos que John ceda seu lugar, mas Jane não. McDowell defende que a diferença entre ambos é compreensível em termos de cognição, não necessariamente de sentimento ou de desejo, como se simplesmente uma pessoa se comovesse com as circunstâncias e outra não.

Da tese de McDowell, emergiu a possibilidade de um estado mental que unifica crença e desejo fez surgir o que passou a ser conhecido como *besire*, noção híbrida que associa crença (*belief*) e desejo (*desire*) (MCDOWELL, 1978, p. 18-22; Van Rojeen, 1995, p. 40; Cadilha &

Miguens, 2014, p. 67).¹¹ Na sua versão mais conhecida, *besire* é basicamente um estado cognitivo com a capacidade mover ou que fundiria as duas direções de ajuste (Platts, 1997, p. 61), o que completaria o quadro da motivação para agir.¹² Como defensor do estado mental misto e influenciado pelo neo-aristotelismo,¹³ McDowell acrescenta o que denomina como visão favorável (*favorable light*) (Karlsoon, 2006, p. 244-245).

Teoria Humeana da Motivação

O humanismo não pretende ser uma versão fiel ao próprio pensamento de Hume, cujo pensamento se dá num contexto distante, preocupado com as questões causais modernas (BUCKLE, 2012, p. 197-199), e não com questões de modalidade psicológicas e referentes aos estados mentais dos agentes ao se investigar as explicações das ações

¹¹ Searle também defende casos para além da polarização das duas direções de ajuste, como a obrigação: “Obligations have the upward, or world-to-obligation, direction of fit. The obligation is satisfied or fulfilled only if the world changes, typically in the form of the behavior of the person who has the obligation, to match the content of the obligation. Obligations, therefore, are a species of external motivators” (SEARLE, 2000, p. 188). E mais adiante: “To recognize the validity of such an entity [external motivators] is already to recognize a reason for acting. And the recognition of something as a reason for acting is already the recognition of that thing as a reason for desiring to perform the action.” (SEARLE, 2000, p. 190).

¹² “For, if a state could have all of the characteristics belief, and still be such as to change the world without some additional desire, the anti-Humean could point to it as a motive that could operate without any additional desire. [Besires:] states with both directions of fit, which are at once fully cognitive and yet have the ability to change the world of desire” (VAN ROJEEN, 1995, p. 40).

¹³ McDowell explicitamente se vale do pensamento de Aristóteles (MCDOWELL, 1978, p. 26-27), com destaque para os conceitos de virtude, continência e prudência (ARISTOTLE, 1999), pois o autor antigo considera a conduta passível de ser intelectualmente orientada, principalmente em termos de prudência, visto que esta é ligada à busca do bem viver (*eudaimonia*). Em certa altura do seu artigo, McDowell (1978, p. 28) inclusive agradece a David Wiggins, um grande estudioso de Aristóteles, pelas contribuições para o desenvolvimento do seu estudo sobre as razões para agir.

(SMITH, 2015, p. 123-124). Em oposição aos anti-humeanos e se alinhando ao pensamento de Hume ou ao menos retificando este, o humanista procura sobretudo entender do ponto de vista do agente aquilo que leva este a decidir por algo em detrimento de outras possibilidades.

Duas teses interligadas de Hume vistas acima se destacam no sentido de inspirar o humanismo, que são a impotência causal da razão e a restrição desta ao papel representativo, à busca pela verdade ou falsidade a respeito de inferências abstratas ou probabilísticas. De maneira parecida, segundo o humanista, a crença, centrada em sua essência cognitiva, por contraste ao desejo, “é um estado estático, uma concepção passiva, inerte ou no mínimo inativa da situação” (DANCY, 2000, p. 11).¹⁴

O humanismo indica que a razão motivante para um agente se define pela confluência entre o desejo por algo e a crença sobre os meios que permitem alcançar o objeto desejado. Tal tese, especificamente no caso de Smith, se pauta numa teleologia da ação, pois a explicação desta se basearia na busca do agente por um fim (*goal*) (cf. Van Rooijen, 1995, p. 38). Essencialmente, para o humanista, o desejo e a crença se associam na formação da motivação, com o desejo no alicerce do processo da ação, ainda que a crença tenha lugar garantido (cf. DANCY, 2000, p. 11-12), como identificadora de situação.

Para um humanista como Smith, o desejo ocorre em função de um objeto ou da realização de uma ação e tem sentido mais amplo do que quando tomado em sua versão emocional, ao contrário do que a própria palavra desejo possa normalmente sugerir. Já para marcar uma distinção em relação a Hume, para o humano o prazer ou qualquer outro tipo de sentimento é um aspecto psicológico menos relevante na definição do desejo quando se trata das motivações. Segundo Smith, o desejo deve ser esvaziado do seu conteúdo emocional ou fenomenológico, de modo a ressaltar seu aspecto proposicional e, por conseguinte, sua contribuição para explicar a ação, o que significa que também deve ser exprimível de forma impessoal,

¹⁴ Embora seja um grande opositor ao humanista, Dancy (2000), com seu realismo moral, não deixa de apontar bem as principais teses do seu antagonista.

ser inteligível, e não apenas pautar-se na dimensão psicológica do próprio agente como fundamento causal (VELASCO, 2003, p. 143-144). Em suma, sobre as razões motivantes, desejo nesse caso seria algo como uma *pro-atitude*, para utilizar uma expressão de Davidson¹⁵ (DANCY, 2000, p. 11). Desse modo, ao desejo é atribuído lugar “objetivo” para ele (SMITH, 2015, p. 136-141), e inclusive um dos equívocos dos anti-humeanos seria exatamente subentender a necessidade de aspecto fenomenológico intrínseco aos desejos nos termos de Smith.

Para Smith, embora parceiros na motivação, desejo e crença, como direção de ajuste, se distinguem radicalmente (Little, 1997, p. 61; Smith, 2015, p. 139-140). O humeanismo busca afastar as dificuldades que aparecem no *Tratado*, principalmente o risco de ceticismo em relação à razão. Ainda que na teoria humeanista a associação entre desejo e crença seja contingente, para que haja motivação no caso da ação humana, é preciso haver alguma crença para viabilizar a realização de um desejo (por um fim), o que efetivamente geraria a razão motivante, que entretanto parece para alguns ausentes em Hume. Devemos prestar atenção nisso.

Conforme humeanismo, *crer que em se (dever) fazer A e desejar fazer A* podem coexistir, desde que não consideremos que agentes “em estados similares-à-crença e estados similares-aos-desejos estão em um tipo de estado singular e unitário” (Smith, 2015, p. 148), pois são estados distintos. Segundo Smith (2015). Pela via negativa e de modo empírico, situações como a de depressão ou de *akrasia* ilustram como é possível termos crenças sem estarmos motivados a fazer o que é indicado pelo pensamento quando falta desejo (por um fim). Essa constatação reverbera na dimensão conceitual, o que revela que desejo e crença têm suas respectivas funções e podem associar-se para motivar. Smith vai mais longe ao afirmar que essa possibilidade de concepção distinta entre desejo e crença é um dos grandes pontos de divergência entre humeanos e anti-humeanos.

¹⁵ “C1. *R* is a primary reason why an agent performed the action *A* under the description *d* only if *R* consists of a pro attitude of the agent toward actions with a certain property, and a belief of the agent that *A*, under the description *d*, has that property” (DAVIDSON, 1963, p. 687).

A comunicação entre Hume e os contemporâneos

Após esse breve retorno à contemporaneidade, voltemos ao pensamento de Hume, utilizando o termo desejo como representante do lugar das paixões. Será também oportuno mostrar outras nuances da argumentação de Hume, para as quais seus interlocutores contemporâneos auxiliam a perceber, antes de colocarmos definitivamente em contato todas as figuras que estamos a apresentar.

Reforcemos o espírito de cautela sobre o afastamento da razão em relação aos motivos para a ação no caso de Hume. Como relembra Schafer (2016, p. 364-365), o *Tratado* se opõe a racionalistas morais como Clarke, que segundo Hume teriam usado a *faculdade racional* em sentido geral como fonte normativa para ações. Eles teriam baseado a moralidade ou distinções morais nas operações racionais da mesma forma que em puros raciocínios, com parâmetros fixos e necessários, além de portarem o próprio elemento motivador para ação, de forma que agir bem equivalesse a qualquer *convencimento* de cunho teórico-discursivo.

Conforme a definição de Hume das operações da razão, essencialmente faculdade de inferência, a razão não move, nem motiva e, como ele mostra no livro 3 do *Tratado*, nem fundamenta os princípios morais. Raciocinar é basicamente combinar ideias e extrair conclusões dessa articulação ou indicar que “X causa Y”, mas jamais que “devemos fazer X” (RADCLIFFE, 2008, p. 481).¹⁶ Para trazermos apenas parte do campo normativo, a moral efetivamente influencia as ações, mas o papel da faculdade racional não a habilita para tal posição, de modo que deve haver uma faculdade própria nesse caso, que podemos denominar *faculdade moral*, como nota Schaffer (2016, p. 365), que será definida como um senso moral (T 3). Apesar do nome, não precisamos restringir essa faculdade ao

¹⁶ Como ainda será reforçado pela passagem indevida do “*é*” para o “*deve*” (T 3, 2, 1, 27).

campo normativo estrito, mas aplicá-la a qualquer ação em que há julgamento.

Focando novamente no campo da motivação, podemos questionar se não encontramos no *Tratado* um meio para a razão motivar ou participar da motivação, o que depende de mais dados sobre o desejo e a crença. Para isso, retomemos uma parte de um trecho anteriormente citado:

É a perspectiva de dor ou prazer que gera a aversão ou propensão ao objeto; e essas emoções se estendem àquilo que a razão e a experiência nos apontam como as causas e os efeitos desse objeto. Nunca teríamos o menor interesse em saber que tais objetos são causas e tais outros são efeitos, se tanto as causas como os efeitos nos fossem indiferentes. (*T* 2.3.3.3)

Conforme esse excerto, a perspectiva (crença) de prazer e dor gera aversão ou propensão no agente para buscar um objeto faz com que a razão funcione como uma causa *oblíqua* ou *remota* (KARLSOON, 2000, p. 16; KARLSOON, 2001, p. 37), ao passo que o desejo permanece como causa próxima. Ressaltemos o lugar fundamental ocupado pelo prazer e dor, que pressupomos ligar-se ao fim buscado pelo agente e seriam os principais impulsionadores para a ação (TAYLOR, 2016, p. 182). A tal dado e a partir de outra passagem conhecida do *Tratado*, recapitulemos que Hume identifica prazer ao bem (e dor ao mal)¹⁷:

A natureza implantou na mente humana uma percepção do bem e do mal, ou, em outras palavras, da dor e do prazer, que é a principal fonte e princípio motor de todas as suas ações. Mas dor e prazer têm duas maneiras de aparecer na mente, cada uma com efeitos bem diferentes (*T* 1.3.10.2)

Segundo a continuação desse trecho, bem ou prazer pode aparecer de duas maneiras, uma pela simples impressão, a outra por meio de ideia,

¹⁷ Neste ponto, estamos a seguir os passos da estratégia interpretativa de Karlsoon (2001).

especificamente na forma de crença, quando a segunda modalidade de percepção da mente ganha vivacidade, inclusive assemelhando-se ao efeito da impressão. A mesma passagem mostra que Hume se aproxima de alguma forma de hedonismo (KARLSOON, 2000, p. 19), com prazer e dor respectivamente identificados ao bem e mal da ação.¹⁸ No entanto o mesmo texto indica que seu autor conclui que parte das nossas ações é voltada à busca de prazer simples ou imediatos, a partir de impressões.¹⁹ Outra parte delas é antecedida pela crença, o que pode mostrar como nesses casos o desejo não opera por si só. Desejo pode até motivar, mas ele não é capaz de informar por si mesmo, pois no caso da ação humana é preciso que a pessoa reconheça o que é seu objeto e como buscá-lo (KARLSOON, 2000, p. 19).

Hume não tende a considerar que as pessoas se movam para buscar as coisas caso não haja mediação de julgamento sobre um objeto capaz de portar potencialmente prazer, como mostra Karlsoon (*pleasure in store for us* – KARLSOON, 2000, p. 19). Nem mesmo desejos naturais ou instintivos, como cuidado com as crianças, amor pela vida e a benevolência bastam por si mesmos para mover uma pessoa sem que ela tenha noção do que está em jogo na ação, o que exige alguma cognição. Consequentemente, o puro desejo não quer dizer muita coisa, ao menos para um grupo de ações. Daí é possível pensar em atos intencionais. Mas o que a razão, muito provavelmente representada pela crença, ainda poderia fazer a respeito de tal modalidade de ação?

Permanece ainda a dificuldade em se identificar o escopo da faculdade racional na esfera prática conforme o *Tratado*. Isso reverbera sobre crença, porém mais quando esta é na modalidade de simples fruto da pura razão. Em relação aos dois tipos de raciocínio, a demonstração e a probabilidade, Hume logo afasta o primeiro do campo prático (T 2.3.3.2),

¹⁸ É válido advertir sobre a dificuldade em considerar Hume estritamente um hedonista, o que não parece realmente ser o caso, mas que tem uma teoria em que o prazer (dor) tem garantia de participação junto à ação humana em termos causais, como observa Rawls (2000, p. 32). O prazer pode tanto ser algo considerado já previamente à ação, mas também como almejado ao final desta, sem que Hume seja totalmente claro sobre esse ponto.

¹⁹ O que lembra o conceito de desejo não motivado defendido por Nagel.

mas considera aceitável a participação do segundo por causa de como ele é gerado e sua capacidade de influenciar a pessoa, pois embora envolva cognição, ele é sobre fatos e gera crença factual. Lembremos que as ações se dão no mundo. Em suma, a faculdade da razão em si mesma ou tomada de maneira isolada é inerte, mas um dos seus produtos, uma modalidade de crença, de alguma forma move o agente (SCHAFER, 2016, p. 368-369) ou (por que não?) de certa maneira causa ou suscita paixão. O raciocínio inferencial sobre fatos permite vislumbrar as consequências da busca por um objeto, se propiciará (*pleasure in store*) ou não prazer. Independentemente da sua modalidade, a simples cognição é inerte, mas por meio da faculdade moral há indícios de um tipo de cognição capaz de causar desejo ou indicar que uma ação permitirá alcançar o prazer associado ao objeto (KARLSSON, 2006, p. 248). Mas ainda é no sentimento passional, não cognitivo, que se ancora a motivação (KARLSSON, 2006, p. 249), já que os desejos sim são intrinsecamente motivos. É certo, como vimos, que o desejo não opera isoladamente e tem afinidade com a crença. Mesmo que a ligação entre ambos seja contingente, o que em princípio parece corroborar o humanismo, mas também cravar os pés de Hume num ceticismo prático, podemos entender que isso deve ser especificado, pois é pouco plausível, como parece óbvio, porém pouco observado, que um desejo dispense qualquer auxílio da crença. Como afirma Hume: "Assim como a crença é um requisito quase indispensável para despertar nossas paixões, também as paixões são, por sua vez, muito favoráveis à crença" (T 1.3.10.4).

As percepções da mente podem causar paixões, sejam impressões, sejam ideias, mas neste caso quando se tornam crença. Hume afirma explicitamente que nossos raciocínios causais agem sobre nossas vontades e paixões. Outro detalhe é que a crença, a partir das duas funções do julgamento, revela um par cognitivo ao indicar a expectativa de prazer vinculada a um objeto e que agir de determinado modo abre caminho para tal fruição (Karlsson, p. 2006, p. 248).

Em Hume, no limite, o desejo é capaz de gerar movimento e o entendimento contribui com a motivação ao se apoiar nesse motivo (Karlsson, 2006, p. 249). Por isso, por um lado, apesar de certa concessão

para a razão, via crença a respeito de um objeto que porta prazer (ou dor), Hume está longe de integrar o time dos racionalistas motivacionais. Por outro, não deixa de chamar a atenção que certa cognição influencia o agente ao menos indireta ou *remotamente* (KARLSOON, 2006, p. 249-250), o que não torna descabido incluí-la naquilo que dá início à ação.

No sentido de mantermos o esforço de criar um elo entre Hume e a contemporaneidade, ainda que ele não se refira exatamente às razões motivantes para as ações, no *Tratado* as paixões funcionam como o *motivo* para estas, sem que a razão possa pleitear tal posição. Embora haja no mesmo texto algo que nos remeta a uma teoria da motivação, em que paixão e cognição se associam para que o agente seja efetivamente impellido (RADCLIFFE, 2008, p. 481).

Como Hume abre uma janela para a participação da razão junto à ação via crença, não é descabido identificarmos uma moderação no seu ceticismo, ou seja, da restrição da razão a simples instrumento para se alcançar aquilo que afeta o agente (SANDIS, 2009, p. 150). Nem a impotência da faculdade racional em si mesma nem a contingência a respeito de o agente seguir os preceitos do seu julgamento não implicam que a pessoa dispense ou sempre dispense o apoio da racionalidade, ao menos como geradora de certas crenças factuais e possível parceira da faculdade moral, que encapsula a crença moral.²⁰ Pelo contrário, constatamos que as pessoas são capazes de seguir aquilo que julgam ser melhor para elas, e assim o costumam fazer, com o único detalhe de que tal comportamento não é por si mesmo puramente racional ou inferencial. Porém, uma vez que a crença em Hume tem certo papel explicativo ou de cálculo de viabilidade para ação, já que a pessoa tem perspectiva, acredita, que pode alcançar um

²⁰ Para apenas tangenciar o campo normativo, a faculdade moral inclusive se liga a certas crenças, não teóricas, e incentiva as pessoas a adotarem certas ações, pois se vêem motivadas agir conforme os preceitos que creem ser os melhores. Isso não se dá porque deduzem que sejam os melhores princípios, mas identificam e sentem que os devem fazer. Por isso, para Hume, é racionalmente coerente que alguém prefira a destruição do mundo ao arranhão do seu dedo desde que tal racionalidade seja tomada em sentido simples, como puro raciocínio. No entanto, é humanamente inaceitável tal posição (BAIER, 1991, p. 165).

bem, isso pode ser tomado como sua razão motivante para agir²¹, além de explicar tal ato. Definitivamente, um agente não segue necessariamente uma determinada crença, que pode ser abandonada, mas, como agente humano, tende a guiar-se por crenças.

Hume e seus interlocutores contemporâneos

De acordo com a seção anterior, destacamos o fato de Hume referir-se explicitamente apenas a motivos, mas não motivação ou razões motivantes para agir (SANDIS, 2009, p. 146). Isso não significa que não possamos ensaiar a formulação de um pensamento sobre razões motivantes no *Tratado*. A paixão, com sua modalidade própria de sentimento, é definitivamente o motivo para a ação, como princípio motor e causal. Quando Hume se refere ao apoio do julgamento, gerador de crença, não é impossível que ele tenha em mente um tipo de razão motivante, em que o desejo, modalidade de paixão e motivo, associa-se a uma crença sobre o objeto portador de um prazer potencial e dos meios que permitem alcançar

²¹ Nesse sentido, ao contrário do que defende Dancy (1993, p. 12-13), não parece correto entender que para o humanismo e para Hume, no caso, o desejo não integra as razões para o agente de maneira forte, ainda que não haja relação equilibrada entre desejo e crença, em função da ênfase dada àquele em relação a esta. Dancy inclusive desenvolveu sua teoria puramente cognitivista contra Hume e Humeanos (1993, p. 13), com o desejo a surgir num *gap* entre uma crença (informativa) sobre um objeto ou ação e a projeção do que a coisa ou ação propiciará à pessoa. Segundo ele: “[T]hough desire is necessary for motivation, the occurrence of a desire is never what motivates. What motivates in the case of a purposive action is always the gap between two representations, and the occurrence of the desire is the agent’s being motivated by that gap. If we make this move we could even allow the existence of desires as independently existing noncognitive states, and thus make room for those who are impressed by the nature of some strong desires such as lust, which have a genuine phenomenology which makes Humean analyses especially tempting in their case” (DANCY, 1993, p. 19). Embora pareça tentador atribuir mais peso ao desejo, que supostamente surgiria numa espécie de vácuo, Dancy considera isso ilusório a partir da posição extremamente cognitivista deste teórico. Porém mesmo em Hume, apesar do maior peso do desejo para mobilizar o agente, a crença não é absolutamente secundária como buscamos mostrar.

tal fim, o que revela um conjunto de coisas que levam realmente as pessoas a agir.²²

Apresentado todo quadro acima, não vemos elementos suficientes para associar Hume por completo ao humanismo nem o afastar por completo do anti-humanismo sobre as razões motivantes, e sim para colocá-lo em outra posição. Por um lado, no *Tratado*, desejo, base do motivo, se distingue da crença, ainda que ambos possam associar-se para motivar o agente de uma maneira que nos lembra o humanismo, além de haver a posição nuclear do desejo em relação à motivação da vontade em Hume, e jamais a simples razão. Isso definitivamente impede que se encontre no *Tratado* um estado mental como *besire* ao estilo de McDowell. Por outro, segundo Hume, a crença surge como estado cognitivo também capaz de causar desejo ou instigar desejo no processo volitivo, inclusive com indícios de que sem a necessidade de um desejo específico ou manifesto prévio (SCHAFER, 2016, p. 359). Esse dado não deixa de lembrar, ao menos em parte, os anti-humanistas, para quem a cognição é capaz de motivar as ações e fazer com que o desejo não seja causa, e sim consequência da ação ou elemento lógico, ao estilo de Nagel.

É óbvio que a falta de necessidade de um desejo manifesto como ponto de partida não implica que Hume entenda que a pessoa esteja vazia de motivo prévio ou que a cognição desta a faça desejar algo do nada, ou ainda, que não leve em consideração algo como desejo motivado. Há ainda

²² Por meios essa distinção entre motivo e motivação, Radcliffe (2008, p. 488) busca ampliar o entendimento sobre a distinção entre desejo e crença em Hume, além da *akrasia*. Como ilustração, ela imagina uma situação em que deve escolher entre terminar seu artigo ou ir ao cinema, na qual acaba por decidir por ir ao cinema. Um cognitivista poderia afirmar que a crença sobre a ida ao cinema suplantou a crença sobre o esforço de redigir o texto. Todavia, a despeito da sua opção, ela pode considerar que trabalhar sobre seu texto é superior à sua diversão (não estão em jogo uma valoração absoluta sobre o que seria realmente melhor, dado nossa opção em não tratar de razões justificativas). Ao menos em Hume, a distinção entre motivo, desejo, e crença mantém o *gap* entre ambos e cria uma explicação para pessoas não seguirem suas crenças, inclusive os preceitos morais supostamente mais evidentes. Como ela conclui: “the only way to account for the phenomenon of weakness is to distinguish beliefs from motives such that it makes sense to say that we can have a belief about the highest good or the highest duty or a most strongly held belief about morality that we don’t act on” (Id.).

as paixões calmas, que nos termos contemporâneos são fenomenologicamente mais tênues. Cabe sublinhar que diferentemente do que pensava Smith, para Hume sempre haverá algum índice fenomenológico no desejo.

O principal é notar que Hume não realiza uma investigação sobre as ações humanas de maneira isolada, mas holística, conforme a proposta do seu *Tratado*. Como informamos desde o início, muitos estudiosos, principalmente os extremamente analíticos, costumam deixar de lado esse dado, com exceção de alguns, como Baier (1991). Com alguém vinculado a uma matriz causal moderna, não se deve descartar o fato de Hume investigar sobre o que entende ser a natureza humana, que não se distingue da natureza em geral. Inclusive a natureza passional de alguém faz parte da disposição da pessoa, que por sua vez inclui o caráter, a expressão da natureza individual da pessoa e ligado à identidade pessoal desta. O agente possui um *background* do qual provêm suas paixões, incluindo suas emoções, que servem para indicar se a paixão será calma ou será violenta. O caráter torna a pessoa predisposta a certas crenças ou à busca de informações que contribuam para a realização dos seus desejos, além de servir de base para a avaliação moral. Não é descabido encontrar inteligibilidade em tal tipo de fato, ainda mais com o argumento de Hume sobre a liberdade, e a razão, enquanto faculdade do agente, pode contribuir para tal explicação, mas sem que ela faça o serviço completo por si mesma, mas adentra de algum modo a esfera prática, e isso permite vislumbrar um tipo de teoria das razões motivantes já no autor do *Tratado*.

As paixões se manifestam numa espécie de fluxo, mas com o respaldo do caráter, que embora difícil de ser definido, deve ao menos ser pressuposto, independentemente de como seja denominado, por exemplo, identidade pessoal, que inclui seu conjunto cognitivo.²³ Hume entende que

²³ “Quanto à causalidade, podemos observar que a verdadeira ideia de uma mente humana é a de um sistema de diferentes percepções ou diferentes existências, encadeadas pela relação de causa e efeito, e que produzem, destroem, influenciam e modificam-se umas às outras. Nossas impressões originam suas ideias correspondentes; e essas ideias, por sua vez, produzem outras impressões. Um pensamento expulsa outro pensamento, e arrasta consigo

uma pessoa tem sua personalidade ancorada, que inclusive serve de pressuposto para a avaliação dos atos daquela. O que mais revela esse alicerce pessoal é a disposição, o que justifica considerar que em Hume ela seria o ponto de referência mais básico ao qual temos acesso. As crenças ao final devem submeter-se à disposição, mas os desejos são suscetíveis a serem influenciados ou mobilizados pelas crenças,²⁴ e desse modo é que estas podem causar aqueles, mas jamais as crenças conterem desejos (KARLSSON, 2001, p. 52).

Reconhecemos que ainda nos encontramos em situação difícil para entendermos se a crença tem papel ativo ao menos para suscitar novos desejos ou se simplesmente serve para ascender aqueles que já estão latentes no agente. Mas Schaffer (2016, p. 364) é mais positivo sobre tal capacidade das ideias moverem, ao menos na forma de crença e como fruto da razão. Claro que a questão é entender no fundo o que seja esse “novo”, sem que necessariamente no *Tratado* a crença seja capaz de fazer surgirem desejos, por assim dizer, completamente inéditos, e sim se um desejo absolutamente independente precisa manifestar-se para alguém ser motivado a agir. Insistamos que Hume considera os agentes humanos como dotados de identidade pessoal e moral, que não é indeterminada e da qual emanam os desejos de certa maneira constante. As crenças são capazes de mobilizar as

um terceiro, que o exclui por sua vez. Por esse aspecto, a melhor comparação que eu poderia fazer da alma é com uma república ou comunidade [a republic or commonwealth], cujos diversos membros estão unidos por laços recíprocos de governo e subordinação, gerando outras pessoas, que propagam a mesma república pela transformação incessante de suas partes. E, assim como a mesma república individual pode mudar não só seus membros, mas também suas leis e constituições, assim também a mesma pessoa pode variar seu caráter e disposição, bem como suas impressões e ideias, sem perder sua identidade. Por mais mudanças que sofra, suas diversas partes estarão sempre conectadas pela relação de causalidade. Vista dessa forma, nossa identidade referente às paixões serve para corroborar aquela referente à imaginação, ao fazer que nossas percepções distantes influenciem umas às outras, e ao produzir em nós um interesse presente por nossas dores ou prazeres, passados ou futuros (T 1.4.6.19).”

²⁴ “The belief provokes an occurrent desire to act based on background dispositions, which are non-cognitive or non-representational states. It would thus be inaccurate to describe such cases as cases of beliefs producing motives; the beliefs are not productive of motives on their own, since the general, background passions exist prior to the belief states, and these are necessary as well” (RADCLIFFE, 2008, p. 481).

paixões latentes, em *standby*, conforme as situações vividas pelo agente. O mais importante é considerar que o caráter representa uma fonte de onde tipicamente se origina desejo e ao qual a crença se associa (RADCLIFFE, 2008, p. 481; cf. SANDIS, 2009, p. 152), embora esta dependa também das informações a serem alimentadas pelo mundo, sem que se reduzam a fantasia.

Dado o *background* pela ótica de Hume, a disposição ou, do ponto de vista moral, o caráter, retomemos a visão favorável apresentada por McDowell. Embora este teórico sustente o conceito de *besire*, não presente no pensamento de Hume, ambos autores consideram que a pessoa tem algo subjacente que influencia suas motivações para agir. Especificamente no caso de McDowell.²⁵

Pela ótica de Hume a pessoa tem um caráter que lhe induz a certo conjunto de sensações, que são mobilizadas conforme a identificação dos objetos pelo agente (por exemplo, uma idosa cuja neutralização do seu desconforto será um resultado satisfatório) e dos meios para que haja desfecho a partir das ações (por exemplo, ceder o lugar para a idosa). Assim como para McDowell, para Hume a pessoa já seria predisposta a aliviar o desconforto dos idosos antes de se deparar com uma situação desse tipo. A diferença é que McDowell sustenta que a cognição, que pode encapsular estados conativos, toma a dianteira por causa da disposição intelectualizada do agente, que tem um tipo de ponto de vista. Já Hume entende que a pessoa é movida pelos seus desejos (sentimentos), que emanam do seu caráter, com o qual as crenças podem auxiliar. Por isso, para Hume se supormos que o passageiro no exemplo acima note que a pessoa não é de fato idosa como

²⁵ Não pretendemos contrastar Hume diretamente com Aristóteles (um exercício que já foi em parte esboçado há certo tempo por Irwin (1975), mas é interessante considerar os ecos do pensamento do filósofo antigo em Hume e McDowell. Aristóteles garante considerável capacidade da razão para controlar as ações, ainda que isso tenha de ser feito com a intermediação da disposição de caráter em sentido clássico, a *héxis*. McDowell tangencia esse conceito. Como visto, no exemplo do passageiro gentil que cede seu lugar num transporte público para uma idosa, para McDowell ele faz isso porque sabe (acredita) no que é melhor a fazer e sentirá impelido a realizar o que reconhece ser a melhor opção. Tal ação se dá porque a pessoa tem inculcida uma forma de ver as coisas (*favorable light*), não em sentido estritamente teórico, que lhe suscita um tipo de comportamento.

imaginava, ele pode desistir de ceder seu lugar, mas isso não elimina seu desejo em aliviar o desconforto dos idosos, pois a situação vivida apresenta elementos secundários em relação ao *background* do agente (T 2.3.3.7). A crença neste caso pode suscitar de momento um tipo de paixão. Portanto, em Hume, a ação de ajudar alguém não tende ser apenas oriunda de um desejo, ainda que provenha da dimensão profunda do agente, mas é preciso que este possa tenha certas crenças que levem este a efetivamente agir.

Há leve semelhança entre Hume e McDowell, mas com um colocando o desejo à frente ao passo que o outro a cognição, ainda que o segundo não consiga abrir mão da presença do desejo quando considera as razões motivantes, pois o estudioso anti-humeano está no fundo no mesmo território montado pelo autor moderno. Assim, como bem nota Dancy, um conginitivista, como o caso do anti-humeano, só conseguiria escapar do problema de eliminar a centralidade do desejo em termos de motivação, se saísse fora dessa tópica. E é exatamente isso que Dancy faz a certa altura, em que chega ao ápice de defender que a noção de razões motivantes pode ser negada ou ao menos sua distinção em relação às razões normativas (DANCY, 1995).

Ao final, tendemos a concluir que manter o questionamento se seria o desejo ou a crença que estariam na dianteira da ação humana é permanecer num dilema superficial, e Hume parecia não caía nisso por causa da matriz em que realizou sua filosofia. Embora ele também reconhecesse que ir mais a fundo no que realmente move as pessoas significa enveredar-se numa dimensão a respeito da qual não podemos entender perfeitamente, assim como no caso do entendimento sobre os eventos do mundo, pois não tinha uma psicologia mais avançada como temos hoje. Mas, a dimensão por ele invocada, genericamente denominada por Hume como natureza, que abarca a identidade pessoal e a disposição, deve ser levada em conta quando pensamos sobre o agir humano, a qual engloba desejo e crença, e esta pode de certo modo orientar a ação, desde que não seja na modalidade de puro raciocínio, ou seja, um frio pensamento.

Referências

- ARISTOTLES. *Nicomachean Ethics*. Terence Irwin (tr). Indianapolis/ Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00258595>.
- BAIER, Annette. *A Progress of Sentiments: Reflections on Hume's Sentiments*. Cambridge: Harvard University Press. 1991. DOI: <https://doi.org/10.4159/9780674020382>.
- BUCKLE, Stephen. Hume on the Passions. *Philosophy*, Vol. 87, No. 340 (April 2012), p. 189-213. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/S003181911200006X>.
- CADILHA, Susana; MIGUENS, Sofia. *John McDowell: Uma análise a partir da filosofia moral*. Lisboa: Edições Colibri. 2014.
- DANCY, Jonathan. *Why There Is Really No Such Thing as the Theory of Motivation*. Proceedings of the Aristotelian Society, New Series, Vol. 95, p. 1-18. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1093/aristotelian/95.1.1>.
- DANCY, Jonathan. *Practical Reality*. Oxford University Press. 2000.
- FOOT, Philippa. Morality as a System of Hypothetical Imperatives. *The Philosophical Review*, Vol. 81, No. 3, p. 305-316. 1972. DOI: <https://doi.org/10.2307/2184328>.
- IRWIN, Terence. *The Development of Ethics*. Volume II: From Suarez to Rousseau. Oxford University Press. 2008.
- HUME, David. *A Treatise of Human Nature*. L. A. SELBY-BIGGE (ed.), 2nd ed. revised by P.H. Nidditch, Oxford: Clarendon Press. 1975.
- HUME, David. *Tratado da Natureza Humana*. Trad. Débora Danowski. São Paulo: Editora da UNESP. 2000.
- IRWIN, Terence. Aristotle on Reason, Desire, and Virtue. *The Journal of Philosophy*, Vol. 72, No. 17, pp. 567-578. 1975. DOI: <https://doi.org/10.2307/2025069>.
- IRWIN, Terence. *The Development of Ethics*. Volume II: From Suarez to Rousseau. Oxford University Press. 2008.
- KARLSSON, Mikael. Rational Ends: Humean and Non-Humean Considerations. *Sats - Nordic Journal of Philosophy*, Vol. 1, No. 2, pp. 15-47. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1515/SATS.2000.15>.
- KARLSSON, Mikael. *Cognition, Desire and Motivation: 'Humean' and 'NonHumean' Considerations*. *Sats - Nordic Journal of Philosophy*, Vol. 2, No. 2, p. 30-58. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1515/SATS.2001.30>.
- KARLSSON, Mikael. *Reason, Passion, and the Influencing Motives of the Will*.
- TRAIGER, Saul. *The Blackwell Guide to Hume's Treatise*. Blackwell Publishing Ltd, pp. 235-255. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470776377.ch13>.
- LITTLE, Margaret Olivia. *Virtue as Knowledge: Objections from the Philosophy of Mind*. *NOÛS*, 31:1, pp. 59-7. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1111/0029-4624.00035>.

- McDOWELL, John. Are Moral Requirements Hypothetical Imperatives?. *Aristotelian Society Supplementary*, Volume, 52(1), pp. 13-29. 1978. DOI: <https://doi.org/10.1093/aristoteliansupp/52.1.13>.
- McDOWELL, John. Reason and Action — III. *Philosophical Investigations*, 5(4), 301–305. 1982. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9205.1982.tb00502.x>.
- McNAUGHTON, David. *Moral Vision: An Introduction to Ethics*. Backwell Publishing. 1988.
- MILLGRAM, Elijah. Was Hume a Humean? *Ethics Done Right*. Cambridge: University Press. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610615>.
- NOONAN, Harold. Hume. Oneword Publications: Oxford, 2007.
- NAGEL, Thomas. A Possibilidade do Altruísmo. Trad. Diogo Fernandes. Lisboa: FCT – Centros de Filosofia da Universidade de Lisboa. 2009.
- OWEN, David. Reason, Belief, and the Passions. In: RUSSEL, Paul. *The Oxford Handbook to Hume*. Oxford University Press, p. 333-355. 2016.
- RADCLIFFE, Elizabeth. *Hume on the Generation of Motives: Why Beliefs Alone Never Motivate*. Hume Studies, 25, pp. 101–22. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1353/hms.1999.a385518>.
- RADCLIFFE, Elizabeth. The Humean Theory of Motivation, and Its Critics. A Companion to Hume, pp. 477–492. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470696583.ch26>.
- RAWLS, John. *História da Filosofia Moral*. Trad. Ana Aguiar Cotrim. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SANDIS, Constantine. Hume and the Debate on ‘Motivating Reasons’. In: BOULTER, Stephen.; SANDIS, Constantine. *Hume on Motivation and Virtue*. Palgrave Macmillan UK, pp. 142–154. 2009
- SCHAFER, K. Hume on Practical Reason: Against the Normative Authority of Reason. In: RUSSEL, P. *The Oxford Handbook of Hume*. Oxford University Press, pp. 356-379. 2016.
- SHAFER-LANDAU, R. *Moral Realism: A Defense*. Oxford University Press, 2005.
- SETIYA, K. Hume on Practical Reason. *Philosophical Perspectives*, Vol. 18, Ethics, pp. 365-389. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1520-8583.2004.00033.x>.
- SMITH, M. The Humean Theory of Motivation. *Mind*, New Series, Vol. 96, No. 381, pp. 36-61. 1987. DOI: <https://doi.org/10.1093/mind/XCVI.381.36>.
- SMITH, M. Humeanism, Psychologism, and the Normative Story. *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 67, No. 2, pp. 460-467. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2003.tb00303.x>.
- SMITH, M. The Motivation Argument. In: BOULTER, E., SANDIS, C. *Hume on Motivation and Virtue*. Palgrave Macmillan UK, pp. 105-120. 2009. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230281158_5.

- SMITH, M. El Problema Moral. Brigido R. S. e Embrioni, A (tr.); Estudo preliminar de Brigido, R. S. Madrid: Ed. Marcial Pons. 2015
- SOBEL, D. AND COPP, D. Against Direction of Fit Accounts of Belief and Desire. *Analysis*, Vol. 61, No. 1, p. 44-53. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1093/analys/61.1.44>.
- SOUZA, A. C. F. Leibniz: Ação, Razão e Aristotelismo. 2011. 181 f. (Tese) Doutorado em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-31082012-123952/pt-br.php>. Acesso em: mar. 2022.
- TAYLOR, J. Hume on Moral Motivation. In: VASILIOU, I. *Moral Motivation: A History*, p. 179-201. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199316564.003.0011>.
- VAN ROOJEN, M. Humean Motivation and Humean Rationality. *Philosophical Studies*, 79, pp. 37–57. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00989783>.
- VELASCO, M. Hume, as Paixões a Motivação. *Analytica*, Vol. 6, n. 2, pp. 33-60. 2001
- VELASCO, M. Motivação neo-humeana: por que acreditar nela?. Manuscrito – *Revista Internacional de Filosofia*, v. 26, n. 1, p. 135-182. 2003

Data de registro: 08/08/2022

Data de aceite: 13/12/2022

 **“Tornarmo-nos o que nunca fomos”:** a versão pós-humanista de Foucault para o mote tradicional da formação humana

Marcelo José Doro *

Miguel da Silva Rossetto **

Resumo: A máxima de Píndaro “torna-te o que tu és” representou por muito tempo o mote da formação humana, pautada historicamente por diversos humanismos, até ser ressignificada em um perspectiva pós-humanista por Nietzsche, que a retoma no subtítulo de sua obra autobiográfica *Ecce Homo*. Coube a Foucault, no entanto, apresentar uma versão transformada da velha máxima. “Tornarmo-nos o que nunca fomos” é a reivindicação de um cuidado de si liberto dos pressupostos metafísicos e ideológicos dos muitos humanismos que almejam impor tipos humanos universais. O objetivo deste artigo é recuperar as linhas gerais desse movimento histórico-filosófico em dois momentos: primeiro, na transformação do sentido originário da máxima de Píndaro no uso que Nietzsche faz dela; depois, na crítica ao humanismo que segue com Heidegger e desemboca em Foucault. Argumenta-se que a versão foucaultiana da máxima de Píndaro, “torna-te o que nunca fostes”, pode ser assumida como um lema da formação pós-humanista.

Palavras-chave: Formação; Humanismo; Pós-humanismo; Nietzsche; Foucault

* Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor do curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: marcelodoro@upf.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3322617152883131>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9765-1958>.

** Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor do curso de Filosofia e da área de Ética e Conhecimento da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: miguel.rossetto@upf.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1423730694499470>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6889-7983>.

“To become what we have never been”: Foucault’s post-humanist version of the traditional motto of human formation

Abstract: Pindar’s maxim “become what you are” represented for a long time the motto of human formation, historically guided by different humanisms, until it was re-signified in a post-humanist perspective by Nietzsche, who takes it up in the subtitle of his autobiographical work *Ecce Homo*. It was up to Foucault, however, to present a transformed version of the old maxim. “We have become what we have never been” is the demand for self-care freed from the metaphysical and ideological assumptions of the many humanisms that aim to impose universal human types. The aim of this article is to recover the general guidelines of this historical-philosophical movement in two moments: first, in the transformation of the original meaning of Pindar’s maxim in the use that Nietzsche makes of it; then, in the critique of humanism that follows with Heidegger and ends in Foucault. It is argued that the Foucauldian version of Pindar’s maxim, “become what you have never been”, may be assumed as a motto of post-humanist education.

Key-words: Formation; Humanism; Post-humanism; Nietzsche; Foucault

“Convertirse en algo que nunca se ha sido”: la versión poshumanista de Foucault para el mote tradicional de la formación humana

Resumen: La máxima de Píndaro “conviértete en lo que tú eres” representó desde hace mucho tiempo el mote de la formación humana, pauta históricamente por diversos humanismos, hasta ser resignificada en una perspectiva poshumanista por Nietzsche, que retoma en el subtítulo de su obra autobiográfica *Ecce Homo*. Sin embargo, cupo a Foucault presentar una versión transformada desde la vieja máxima. “Convertirse en algo que nunca se ha sido” es el reclamo de un cuidado de uno mismo liberto de los supuestos metafísicos e ideológicos de los muchos humanismos que desean imponer tipos humanos universales. El objetivo de este estudio es recuperar las líneas generales de ese movimiento histórico-filosófico en dos momentos: primero, en el cambio del sentido originario de la máxima de Píndaro en el uso que Nietzsche hizo de ella; enseguida, en la crítica al humanismo que sigue con Heidegger y termina en Foucault. Se argumenta que la versión foucaultiana de la máxima de Píndaro, “Conviértete en lo que nunca has sido”, puede ser asumida como lema de la formación poshumanista.

Palabras-clave: Formación; Humanismo; Posthumanismo; Nietzsche; Foucault

Mesmo que nos tenhamos enrijecido, há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tornarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos. Tornarmos o que nunca fomos, este é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas desta prática de si. (FOUCAULT, 2010a, p. 86-87)

Introdução

O pressuposto de fundo da educação é que nós não nascemos com todos os aspectos relevantes que constituem um ser humano e que tampouco podemos adquiri-los de forma espontânea. Os traços distintivos de nossa humanidade, ao contrário, precisam ser conquistados a partir de (e muitas vezes contra) uma condição inicial que, se não pode ser dita inumana, é, ao menos, carente de humanidade em sentido pleno. Foi assim que os gregos antigos, precursores de uma longa tradição, conceberam a *paideia* em oposição a *apaideusia*, ou seja, a formação em oposição à não-formação, aquele estágio insipiente em que o potencial das capacidades humanas se encontra ainda por desenvolver e que precisa ser enfrentado de modo consciente. Embora se registrem muitas variações significativas, esse modelo de compreensão da formação humana pode ser reconhecido em suas linhas gerais na noção latina de *humanitas* e, modernamente, no conceito alemão de *Bildung*.

O tipo de capacidade a ser desenvolvido para que o indivíduo conquiste sua humanidade plena foi, historicamente, pautado pelo humanismo ou, melhor dizendo, pelos muitos humanismos que foram se constituindo ao longo dos tempos. Por humanismo, designamos a concepção filosófico-antropológica que põe o ser humano como centro e fundamento da compreensão e construção da realidade, e que define a partir de tal

posição um tipo humano universal.¹ Os diferentes humanismos, cada um ao seu modo, posicionam acima das particularidades dos indivíduos e dos povos uma concepção idealizada de ser humano que se apresenta como normativa para a organização social e para a constituição das identidades individuais. De forma caricatural, podemos dizer que o humanismo clássico concebia a mais elevada realização humana na contemplação teórica; o humanismo cristão, na liberação para a relação com Deus; o humanismo marxista, na edificação de uma sociedade comunista; etc. Ressaltamos, com isso, a íntima conexão entre o humanismo e a formação humana: para que o indivíduo realize a plenitude de sua condição ele precisa desenvolver-se em direção a um modelo ideal pré-fixado. É desse modo que cada um se torna (de forma plena) aquilo que já é (de forma incipiente, carente).

A máxima “torna-te o que és”, de Píndaro, embora restrita originalmente ao contexto aristocrático, expressa justamente esse movimento pelo qual o indivíduo (membro da nobreza) deve alcançar seu verdadeiro eu, mediante realização de um ideal de vida apresentado pela tradição (no caso, pela tradição aristocrática). É pela descendência que, no entender do poeta grego, se definem os nobres, mas torna-se imprescindível que essa condição sanguínea se externalize no caráter superior dos feitos e dos gestos de cada um, orientados por modelos ideais. Bem outro é, contudo, o sentido que a exortação de Píndaro adquire quando, muitos séculos depois, é retomada por Nietzsche para compor o subtítulo de sua autobiografia, *Ecce homo – Como alguém se torna o que é*. O conteúdo substancial da máxima resulta completamente alterado pela crítica nietzscheana ao sujeito, enquanto unidade permanente e transparente para si mesma, e a todo tipo de finalismo delineador da existência. Desde Nietzsche e para quem o acompanha em sua crítica, a formação humana só pode ainda ser pensada

¹ Dentre os muitos humanismos encontra-se, por certo, o movimento literário e filosófico que surgiu na Itália em fins do século XIV e que depois se estendeu para os demais países da Europa, constituindo um traço fundamental do *Renascimento Cultural* que marca a origem do mundo moderno. Em sua origem italiana, no século XIV, o humanismo tinha um caráter marcadamente cívico, pelo que se diferencia do humanismo protestante, que ganhou força no norte da Europa no século XVI, do humanismo racionalista, do período iluminista, e de tantos outros que se sucederam. Para uma caracterização mais demorada do humanismo renascentista, ver Davies (1997, p. 72-104).

enquanto cultivo de si que se faz *em oposição* aos ideais de um pensamento metafísico restritivo e de uma cultura de massa niveladora.

Nietzsche sustenta que a homogeneidade produzida pelo espírito de rebanho, sua moralidade e seus pressupostos metafísicos avessos ao aprimoramento individual precisam ser afastadas para que aquilo que cada um é possa ser finalmente assumido. Esse é o caminho pelo qual nos tornamos aquilo que somos, isto é, nós mesmos. O conteúdo desse “si mesmo” não está pré-definido, ele pertence ao campo da indeterminação da vida; ele é, precisamente, o que está sempre em jogo em uma existência liberta dos grilhões da tradição e da coação social. À formação pensada nesses termos, como cultivo de si aberto às contingências do mundo, pertence o dizer-não ao espírito de rebanho e o dizer-sim à facticidade do próprio existir.

No primeiro momento de nossa argumentação, (1) retomamos as linhas gerais da crítica de Nietzsche aos fundamentos do humanismo, tendo como fio condutor a resignificação por ele promovida da máxima “torna-te o que tu és” de Píndaro. Na sequência, (2) voltamo-nos ao desenvolvimento da crítica ao humanismo em Heidegger e, mais detidamente, em Foucault. Buscamos sustentar a tese de que é na obra deste último pensador que encontramos a formulação mais bem acabada de um cultivo de si livre dos ideais humanistas, expressa no desafio de nos tornarmos aquilo que nunca fomos. Nesse sentido, argumentamos que a versão foucaultiana da máxima de Píndaro, acolhida e resignificada por Nietzsche, pode ser assumida como um lema da formação pós-humanista: “Torna-te o que nunca fostes”. A título de conclusão, marcaremos alguns potenciais desse lema pós-humanista para subsidiar reflexões importantes no campo da educação.

Torna-te o que tu és: de Píndaro à Nietzsche

No famoso estudo de Jaeger (2013) sobre os ideais de formação na Grécia antiga, Píndaro é retratado com o último grande expoente artístico de uma cultura aristocrática em vias de desaparecer. O elogio à nobreza que tem lugar em sua arte poética está a serviço da construção do mais elevado ideal humano, ilustrado pelos feitos dos heróis e dos vencedores dos jogos

olímpicos. Há nisso um claro propósito educativo, a saber, o de motivar os membros da nobreza na busca de uma elevação pessoal semelhante àquela alcançada pelos heróis e dos vencedores dos jogos cujos feitos são enaltecidos pelo poeta. Dos nobres espera-se um comportamento exemplar, que possa servir de modelo aos demais. Nesse sentido é que Píndaro, na segunda das suas *Odes Píticas*, repreende Hierão, rei de Siracusa, por ter dado ouvidos às calúnias de Arquíloco (voltadas contra o próprio Píndaro), uma vez que ao agir assim, guiado pelas opiniões alheias, o rei deixa de ser um modelo a ser seguido; daí a exortação “sejas tal qual és” (PÍNDARO, 2018, p. 169) dirigida a ele pelo poeta. Trata-se, em outros termos, de uma reivindicação para que Hierão se torne, por suas ações, o nobre que ele é por sua linhagem e que aprendeu a ser com base no exemplo de outros tantos que o antecederam.² É nesse ponto, observa Jaeger (2013, p. 263), que “a ideia do modelo, em Píndaro, atinge a maior profundidade”, sendo que “a máxima ‘torna-te quem és’ oferece a suma da sua educação inteira”.

Ao conceber a formação humana a partir do mais elevado ideal de existência, projetado em modelos míticos, Píndaro antecipa um núcleo importante da *paideia* platônica, embora, como lamenta Jaeger (2013, p. 263), essa relação não seja frequentemente assinalada (ao menos em seu tempo). Por certo que não é esse aspecto idealista de Píndaro que atrai Nietzsche. Nietzsche é combatente por excelência dos idealismos. Eles pertencem ao grupo das velhas verdades contra as quais o filósofo do *Crepúsculo dos ídolos* levanta seu martelo.³ Talvez, e só “talvez”, uma aproximação entre Nietzsche e Píndaro possa ser parcialmente defendida com base em uma certa visão compartilhada por ambos acerca da fragilidade da

² O texto original de Píndaro – *genoi' hoios essi mathon* – contém uma referência ao aprendizado, por meio do termo *mathon*, que não aparece nas formulações de Nietzsche. Na versão portuguesa de Roosevelt Rocha (PÍNDARO, 2018, p. 169), a passagem em questão é traduzida por “Sejas tal qual és, tu que aprendeste”, similarmente à tradução espanhola de Alfonso Ortega, onde lemos “¡Hazte el que eres!, como aprendido tienes” (PÍNDARO, 1984, p. 152). Para uma discussão mais ampla das implicações da abreviação nietzscheana da fórmula de Píndaro, no que tange ao problema da intencionalidade, indicamos a consulta ao artigo de Viesenteiner (2010).

³ Quanto a isso, vale recortar a explicação de Nietzsche em *Ecce Homo*: “O que no título se chama ídolo é simplesmente o que até agora se denominou verdade. Crepúsculo dos ídolos – leia-se: adeus a velha verdade...” (NIETZSCHE, 2008, p. 94).

condição humana e, sobretudo, de uma perspectiva aristocrática de aprimoramento individual. O aristocratismo de Nietzsche é bem conhecido e, sob certos aspectos, dificilmente defensável. Contudo, do ponto de vista formativo, pode-se reter algo de valioso da atenção dada à perspectiva individual, à educação de si mesmo, que Mendonça (2014) relaciona “ao esforço de autossuperação e autocrítica do humano”. Na filosofia de Nietzsche, a busca da excelência individual não se dá, diferentemente do que encontramos em Píndaro, em direção à um modelo ideal, mas pela superação de um estágio negativo em que o potencial criador do ser humano encontra-se aprisionado pelos *dogmas morais*, pela *inércia cultural* e pela *coerção da coletividade* – isso que na obra do filósofo é nomeado como *falsa moral*, como *cultura decadente* e *comportamento de rebanho*.

Livre dos grilhões, o indivíduo pode enfim tornar-se o que ele é. Mas o que ele é? Essa é a pergunta central para o delineamento da crítica nietzscheana ao humanismo. Para responde-la, voltamo-nos primeiramente para o que nos diz o filósofo em *Além do bem e do mal*: o ser humano é “o animal ainda não determinado” (NIETZSCHE, 1992, p. 65). A “não determinação” indica a ausência de um conteúdo prévio, de um substrato qualquer que estabeleça a verdade atemporal de seu ser. O que cada um é decide-se na luta de forças que constitui a existência, e o resultado nunca é conclusivo. A determinação daquilo que somos está constantemente em jogo, por isso o “ainda não” a indicar o estado de permanente abertura para o devir. Para nós humanos, tornarmo-nos o que somos significa tornarmo-nos fluídos ou, para usarmos o termo que o próprio filósofo empregou para descrever sua condição, “uma *nuance*” (NIETZSCHE, 2008, p. 100). Ser uma nuance: ser si mesmo de um modo cambaleante, variável; não estável, não fixado.

A indeterminação ontológica do ser humano dá uma resposta negativa ao que somos. Cabe perguntar, então, pelo que sustenta essa condição em seu “ainda não”. Quanto a isso, convém a complementação: somos o animal ainda não determinado, isto é, somos vontade de poder, vontade de ser mais, de se superar. “Onde encontrei seres vivos, encontrei vontade de poder” diz Zaratustra (NIETZSCHE, 2018, p. 110). A aclamação para que nos tornemos aquilo que somos soa agora como um convite para

acolhermos o vir-a-ser de nossa condição enquanto vontade de poder, enquanto impulso para a autoafirmação, para o cultivo de nossa individualidade em suas mais elevadas capacidades.

O subtítulo de *Ecce homo* – “como alguém se torna o que é” – promete algo sobre o caminho desse movimento em favor do cultivo da individualidade. *Como* alguém se torna, afinal, aquilo que é? A resposta que encontramos da obra autobiográfica do filósofo mira os pressupostos:

Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o *que* é. Desse ponto de vista possuem sentido e valor próprios até os *desacertos* da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as “modéstias”, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além d’*a* tarefa. Nisto se manifesta uma grande prudência, até mesmo a mais alta prudência: quando o *nosce te ipsum* [conhece-te a ti mesmo] seria a fórmula para a destruição, esquecer-se, *mal entender-se*, empequenecer, estreitar, mediocrizar-se torna-se a própria sensatez. (NIETZSCHE, 2008, p. 45-46)

Muito já se disse sobre essa passagem densa e de difícil interpretação. Tentaremos reter dela apenas alguns pontos que julgamos decisivos para os propósitos de nossa análise. A primeira sentença é, sem dúvida, a mais significativa. Em acordo com a linha expositiva que viemos construindo, ela parece indicar que é preciso livrar-se de toda e qualquer resposta, de toda e qualquer definição acerca de quem somos para que possamos ser no modo da fluência, da nuance. Tão logo suspeitemos ser algo determinado, estaremos com isso limitando o nosso vir-a-ser e, quiçá, bloqueando algumas de nossas possibilidades mais elevadas. E quando enfim encaramos nosso existir despidos de qualquer pré-noção sobre *o que* somos ou sobre *o que* devemos ser, acabam por desaparecer os parâmetros para desqualificar de antemão o que nos vem ao encontro como *desacertos*, como desvios ou como tarefas além da suposta tarefa principal. Tudo se mostra, então, como igualmente oportuno, como igualmente pertinente à experimentação e a superação de si. Assim, vê-se facilmente como o

conhecer a si mesmo, em um sentido metafísico que incluiria uma ilusória clarividência sobre o que nos determinaria de forma essencial⁴, se tornaria um entrave para que nos inseríssemos no fluxo dos acontecimentos e nos cultivássemos no jogo das circunstâncias, sendo esse animal ainda não definido que nós somos.

Uma imagem mais bem definida de como alguém se torna o que é pode ser vislumbrada no relato “Das três metamorfoses”, o primeiro discurso da primeira parte de *Assim falou Zaratustra* (NIETZSCHE, 2018, p. 25-27)⁵. Na primeira metamorfose o espírito se torna camelo, animal de carga que suporta enormes pesos. Muita coisa ele precisa tomar sobre si: fardos morais e metafísicos de uma longa tradição, com seus imperativos e suas verdades. A disposição para carregar define o espírito forte, ele é aquele que suporta grandes pesos com docilidade e submissão; ele é resistente e obediente, assim como o camelo, um dócil animal de rebanho domesticado. E da mesma forma como o camelo carregado rumo para o deserto, também o espírito resistente persevera em direção ao seu deserto, para a aridez de sua existência concreta.

E é em meio ao “mais solitário deserto”, em meio às angústias de um existir que é sempre singular, que “ocorre a segunda metamorfose: o espírito se torna leão, quer capturar a liberdade e ser senhor de seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 2018, p. 25). O leão é símbolo de força e de coragem e, aqui, remete também ao ímpeto selvagem do animal não domesticado. Ao se tornar leão o espírito forte volta-se destrutivamente contra aquilo que o mantinha em sua resignada obediência, ele procura o seu derradeiro senhor, a origem daquelas supostas verdades e imperativos que

⁴ Nasser (2011, p. 199-207) argumenta a favor da interpretação de que o uso da expressão “conhece-te a ti mesmo” em latim (e não na versão grega original, que o filósofo certamente conhecia) remete ao sentido metafísico que ela adquiriu com o helenismo e, principalmente, com o cristianismo; em contraste com o sentido prático que a expressão tinha no grego arcaico, posteriormente ela passou a indicar o conhecimento teórico acerca da realidade humana.

⁵ Esse relato pode mesmo ser tomado como uma antecipação esquemática do grande propósito do livro, que seria o de elaborar o processo de criação do próprio eu. Para reforçar essa interpretação, Nehamas (1985, p. 189) recorda que tanto Zaratustra quanto seus discípulos são frequentemente descritos como “criadores”.

ele deveria acolher e seguir: o grande dragão chamado “não-farás”. Nas escamas desse animal medonho brilham valores milenares e ele afirma que todos os valores, ou seja, tudo aquilo que deve servir como parâmetro para a orientação de nossas vidas, já foi criado e a ele pertence. Contra o discurso restritivo do grande dragão o leão diz “Eu quero”, tendo força e coragem suficiente para não renunciar à sua própria vontade. Tornar-se leão é para o espírito a condição de sua libertação; o comportamento de rebanho dá lugar ao espírito livre, “aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo” (NIETZSCHE, 2005, p. 143). A liberdade para seguir a si mesmo, abrindo espaço para a criação de novos valores é uma conquista do espírito que se tornou leão.

O leão é necessário para fazer a ruptura em relação a tudo aquilo que subjuga o espírito, no entanto, ele não é capaz de criar novos valores. Ele é um animal de transição. Para que o espírito possa criar, é preciso que passe por uma terceira metamorfose, tornando-se criança. “Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (NIETZSCHE, 2018, p. 26). No espaço vazio deixado pela destruição dos velhos valores, pela morte do grande dragão, nesse terreno niilista, o impulso criativo da criança e sua disposição para a experimentação permitem o auto cultivo do espírito, seu aprimoramento no seio de um existir permanentemente aberto à transformação. É necessário que o espírito adquira a capacidade afirmativa da criança, sua disposição para dizer “sim”, para que “enxergue o vazio como oportunidade de criação existencial, [para] que, na ausência de parâmetros preconcebidos, seja capaz de entender que tudo é multiplicidade e diferença, regozijando-se com o incessante fluir da realidade, que comemora com um riso cada queda que a vida impõe” (FIANCO, 2020, p. 132).

Se podemos acertadamente encontrar no relato das três metamorfoses a resposta para a questão sobre *como* alguém se torna o que é, então também temos uma resposta clara para *o que* alguém é, quando se liberta da carga imposta pela tradição e supera o vazio de sua negação: uma criança, um espírito livre de determinações, aberto à experimentação, disposto a abraçar a vida em sua eterna fluidez. Tudo aquilo que importa

para o humanismo, uma natureza essencial, um sujeito-substância alheio às contingências do existir, um ideal universal a ser alcançado, tudo isso é estranho ao espírito que se torna criança.

À luz da filosofia de Nietzsche, a aclamação existencial “torna-te o que tu és” já se apresenta com uma clara roupagem antimetafísica, com forte apelo à transformação de si, à aceitação da vida, ao acolhimento das circunstâncias que se impõe a cada um. Dizer “sim” à vida é abraçar as circunstâncias que nos envolvem e incorporá-las como parte daquilo que somos, do nosso destino. A ideia de amar o próprio destino – *amor fati* – sintetiza esse foco de Nietzsche no momento presente, enquanto instante em que se desenvolve o próprio jogo do existir. Até aqui seguem Nietzsche a maior parte dos estudos que buscam aproximá-lo do campo educacional. A obra do filósofo permite, contudo, que se avance para além, ao ponto de se ver enrijecer a abertura para a experimentação no conceito de eterno retorno do mesmo (o que experienciamos agora já o foi antes e continuará a sê-lo depois).⁶

O desenvolvimento posterior da crítica nietzscheana ao humanismo, na filosofia de Heidegger, vai culminar na atualização da máxima de Píndaro por Foucault, tornando mais explícita a guinada pós-humanista que Nietzsche incorporou a ela.

Torna-te o que nunca fostes: de Heidegger a Foucault

Quando Heidegger argumenta, na *Carta sobre o humanismo*, que os muitos humanismos se distinguem ao adotarem concepções específicas de “liberdade”, de “natureza humana” ou de “mundo”, mas que no geral conservam todos a postura metafísica de eleger um ideal de humanidade atemporal para ser promovido em oposição ao inumano, ao bárbaro

⁶ O caráter ambíguo e, em alguns pontos, contraditório dos escritos de Nietzsche alimentam uma ampla variedade de interpretações de suas ideias. Quanto ao conceito do “eterno retorno”, permanece discutível se Nietzsche o utiliza numa perspectiva ontológica, voltada a descrição da realidade das coisas (alguns fragmentos de sua obra póstuma apontam para essa direção), ou psicológica, como parece sugerir o contexto da obra *Assim falou Zaratustra*.

(HEIDEGGER, 2005); ou quando, em *A teoria platônica da verdade*, acusa o humanismo de traçar, a cada vez, “um círculo determinado metafisicamente ao redor do ser humano, em uma órbita mais ampla ou mais estreita” (HEIDEGGER, 2008, p. 248); nessas ocasiões ele se conserva muito próximo a Nietzsche, lembrando a indeterminação do ser humano e denunciando a pretensão infundada de fixar, além ou aquém das contingências históricas, qualquer verdade sobre seu ser e seu destino.

Há, no entanto, ao menos um acréscimo distintivo no pensamento de Heidegger que interessa destacar para a continuidade de nossa exposição. Trata-se da ênfase que o filósofo de *Ser e tempo* confere ao tempo futuro. Em Nietzsche, como vimos anteriormente, a ênfase está no tempo presente, no fluxo atual dos acontecimentos em que o indivíduo se lança à experimentação de si, assim como uma criança absorta em suas brincadeiras, esquecida do passado e alheia ao futuro. Diferentemente, para Heidegger (2009, p. 205), o ser humano existe como “projeto”, como antecipação de suas possibilidades de ser no mundo, desde as quais ele alcança uma compreensão de si e das coisas que lhe vem ao encontro. “Mais elevada do que a realidade está a *possibilidade*” (HEIDEGGER, 2009, p. 78), porque somente à luz das possibilidades o ser se dá; o que *é* somente pode se mostrar à luz do que *pode ser*. As possibilidades nas quais cada um se projeta não são, no entanto, meras abstrações lógicas; são caminhos concretos comportados pelo mundo histórico. Assim, na medida que a conquista da individualidade frente às tendências niveladoras da convivência demanda um olhar e um posicionamento lúcido em relação às possibilidades que cada um dispõe, o auto cultivo ou, em termos heideggerianos, o cuidado autêntico torna-se expressão do esforço para manter abertas outras possibilidades de ser que não apenas aquelas já cristalizadas no cotidiano. E mesmo o passado ganha outra importância, nessa perspectiva, enquanto manancial de possibilidades que podem ser redescobertas e criativamente retomadas. O decisivo no cuidado autêntico de si é, primeiro, que o indivíduo possa romper com a rigidez de seu modo de ser, que, de início e na maior parte das vezes, ele assumiu de forma irrefletida por influência dos outros; e,

depois, que o indivíduo se compreenda como o ser de possibilidades que é, assumindo a decisão irrevogavelmente pessoal sobre o que irá se tornar.⁷

Nós entendemos que esse aspecto da reflexão heideggeriana, essa atenção às possibilidades e ao tempo futuro, acompanha como pano de fundo as investigações de Foucault no curso *A hermenêutica do sujeito*, manifestando-se mais proeminentemente na interpretação do cuidado de si em sua época dourada, nos séculos I-II de nossa era, quando, no entendimento do filósofo francês, o conceito assume o traço de uma prática de si. É nos textos dos pensadores estoicos desse período, sobretudo em Sêneca e Epicteto, que Foucault identifica o desenvolvimento de um aspecto crítico-corretivo ao cuidado de si, cujo elemento fundamental é o esforço para nos tornarmos aquilo que poderíamos ter sido e nunca fomos (FOUCAULT, 2010a, p. 86). Aquilo que nunca fomos pertence ao campo aberto das possibilidades em que o ineditismo do existir se lança. Poderíamos supor que as possibilidades são, aqui, como em Heidegger, a matéria prima, por assim dizer, da autoformação, da prática e do cultivo de si.⁸ Para melhor visualizar o tom pós humanista dessa formulação, nascida da interpretação-apropriação dos estoicos, convém olharmos mais atentamente o conjunto da investigação foucaultiana.

É em nome da manutenção dessa abertura para outras possibilidades de ser que podemos compreender a investida crítica de Foucault contra o

⁷ Inclusive, Heidegger observa que é apenas na medida em que o ser humano é existencialmente também aquilo que ele ainda não né, ou seja, suas possibilidades, que faz sentido dizer “torna-te o que tu és!” (HEIDEGGER, 2009, p. 206).

⁸ Não há evidência direta para sustentar essa influência pontual, podemos apenas supô-la com base na influência geral que o próprio Foucault reconheceu ter recebido tanto Heidegger quanto Nietzsche. Em entrevista concedida a G. Barbedette e A. Scala, em 29 de maio de 1984, ele declara: “Heidegger sempre foi para mim o filósofo essencial. [...] Todo meu futuro filosófico foi determinado por minha leitura de Heidegger. Entretanto, reconheço que Nietzsche predominou. [...] Meu conhecimento de Nietzsche é bem melhor do que o de Heidegger; mas não resta dúvida de que estas são as duas experiências fundamentais que fiz. É provável que se eu não tivesse lido Heidegger, não teria lido Nietzsche. Tentei ler Nietzsche nos anos 50, mas Nietzsche sozinho não me dizia nada. Já Nietzsche com Heidegger foi um abalo filosófico!” (FOUCAULT, 2004, p. 259). Para um apanhado geral da influência de Heidegger em Foucault ver Dosse (1993, p. 401-418).

humanismo, cujo marco inicial está posto em *As palavras e as coisas*. Nesta obra, publicada originalmente em 1966, é apresentada a tese de que o homem é uma invenção recente que está em vias de desaparecer.⁹ O filósofo tem em vista, nesse caso, o conceito moderno de homem que, na passagem do século XVIII para o século XIX, se constitui com base em certas transformações no espaço do saber, que o método arqueológico de Foucault se propõe a revelar. Trata-se, portanto, da exposição dos *a priori* históricos que moldaram a ideia de homem “como realidade espessa e primeira, como objeto difícil e sujeito soberano de todo conhecimento possível”, algo que não tinha lugar na *epistémê* clássica (FOUCAULT, 1999a, p. 427). Em atenção a esse novo objeto do saber se constituíram as ciências humanas, que forjam o homem como objeto de seus estudos, e também os diferentes humanismos modernos, que proliferaram sobretudo no período pós-guerra, quando, dirá Foucault, “todo mundo era humanista”, incluindo Stalin e os discípulos de Hitler (1999b, p.311-312). A suposição da existência do homem, de uma natureza ou essência humana, preenchida ideologicamente, serviu para justificar quase tudo sob o rótulo do humanismo, que se tornou assim “a pequena prostituta de todo o pensamento, de toda a cultura, de toda a moral, de toda a política dos últimos 20 anos” (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Em *As palavras e as coisas*, como vimos, o alvo da crítica de Foucault são as pregações humanistas do pós-guerra. Na medida em que se distancia temporalmente desta obra, suas manifestações sobre o tema se tornam mais amplas. No escrito “O que são as luzes?”, de 1984, temos uma abordagem muito próxima daquela de Heidegger, na *Carta sobre o humanismo*, que toma o humanismo como um traço da cultura ocidental. Tendo como contraponto a *Aufklärung* (o Esclarecimento, as Luzes),

⁹ Há uma reconhecida influência nietzschiana nessa tese do desaparecimento do homem, enquanto objeto do saber. Nas palavras do próprio Foucault (1999a, 472-473), “através de uma crítica filológica, através de uma certa forma de biologismo, Nietzsche reencontrou o ponto onde o homem e Deus pertencem um ao outro, onde a morte do segundo é sinônimo do desaparecimento do primeiro, e onde a promessa do super-homem significa, primeiramente e antes de tudo, a iminência da morte do homem”. Dito de outro modo, o que Nietzsche denuncia e que se torna um destino para o pensamento posterior é a impossibilidade de conciliar a ideia de homem como sujeito de sua própria consciência e de sua própria liberdade, refletindo em si algo que antes apenas se atribuía a Deus.

compreendida como um conjunto de acontecimentos históricos complexos, Foucault afirma:

O humanismo é uma coisa completamente diferente: é um tema, ou melhor, um conjunto de temas que reapareceram em várias ocasiões através do tempo, nas sociedades europeias; esses temas, permanentemente ligados a julgamentos de valor, tiveram evidentemente sempre muitas variações em seu conteúdo, assim como nos valores que eles mantiveram. Mais ainda, serviram de princípio crítico de diferenciação [...]. Não se deve concluir daí que tudo aquilo que se reivindicou como humanismo deva ser rejeitado, mas que a temática humanista é em si mesma muito maleável, muito diversa, muito inconsistente para servir de eixo à reflexão. E é verdade que, ao menos desde o século XVII, o que se chama de humanismo foi sempre obrigado a se apoiar em certas concepções do homem que são tomadas emprestadas da religião, das ciências, da política. O humanismo serve para colorir e justificar as concepções do homem às quais ele foi certamente obrigado a recorrer. (FOUCAULT, 2000, p. 347)

Três aspectos desta longa transcrição merecem ser ressaltados. Primeiramente, a definição dilatada do humanismo enquanto conjunto de temas que acompanham a história das sociedades europeias, reconfigurando-se de tempos em tempos. Em segundo lugar, a identificação do que é problemático do humanismo, em um duplo sentido: por um lado, sua condição por demais maleável, que tem servido a diferentes propósitos, e, por outro, sua vinculação fundamental a concepções específicas de homem – o que entendemos que acabaria por determinar artificialmente o animal que Nietzsche declarou “ainda não determinado” e por criar, assim, um critério para a legitimação da repressão das diferenças, para a legitimação da violência. Ainda, em terceiro lugar, há a constatação de que nem tudo o que está associado ao humanismo precisa ser recusado; quanto a isso, importa resgatarmos outro fragmento, retirado de uma entrevista concedida em 1982, publicada com o título “Verdade, poder e si mesmo”:

Isso [a constatação de que o humanismo talvez não seja universal] não significa que devemos rejeitar o que chamamos de “direitos do homem” e de “liberdade”, mas implica a impossibilidade de dizer que a liberdade ou os direitos do homem devem estar circunscritos dentro de certas fronteiras. Se, por exemplo, o senhor tivesse perguntado há 80 anos se a virtude feminina fazia parte do humanismo universal, todo mundo teria respondido que sim. O que me assusta no humanismo é que ele apresenta uma certa forma de nossa ética como um modelo universal válido para qualquer tipo de liberdade. Penso que nosso futuro comporta mais segredos, liberdades possíveis e invenções do que o humanismo nos permite imaginar, na representação dogmática que fazem dele os diferentes componentes do espectro político: a esquerda, o centro e a direita. (FOUCAULT, 2004, p. 299-300)

Com isso, parece ficar claro que a crítica ao humanismo se faz não contra o aprimoramento das condições de vida dos seres humanos concretos, mas em seu favor. É em favor dos indivíduos, de sua realização possível que precisam ser combatidas as ideias fechadas do que seja a natureza ou a essência humana e, conseqüentemente, do modo como cada um deve viver. Ao invés de trabalhar para a efetivação de um projeto humano exclusivo, convém lutar para que sempre outros projetos possam ser buscados e postos no horizonte. Nesse sentido, não se trata de produzir o homem tal como preconizado por sua natureza, ou tal como sua essência o prescreve; ao contrário, diz Foucault em uma entrevista de 1980, “temos de produzir alguma coisa que ainda não existe e que não podemos saber o que será”, sendo que com a palavra “produzir” ele busca expressar “a destruição do que somos e a criação de uma coisa totalmente outra, de total inovação” (2010b, p. 325). Eis aqui a ideia que, dois anos depois, na *Hermenêutica do sujeito*, será exposta naquela aclamação para nos tornamos o que nunca fomos.

O objetivo do curso dado no Collège de France, entre 1981 e 1982, cujos manuscritos constituem a obra *A hermenêutica do sujeito*, consiste em analisar a história das práticas de si desde a antiguidade greco-romana.

Diferentemente daquilo que acontecia nas distintas formas e contornos do humanismo, Foucault vê na filosofia grega e, especialmente, no estoicismo romano dos séculos I e II, a possibilidade de construção de “[...] um sujeito verdadeiro, não mais no sentido de uma sujeição, mas de uma subjetivação” (GROS, 2010, p. 461). Para tanto, é fundamental que o sujeito assuma o cuidado de si mesmo, de modo a acender uma formação singular da própria subjetividade.

Com isso, Foucault está a mostrar que somente a liberação do sujeito das amarras sociais, históricas, econômicas, ideológicas, entre outras, é insuficiente para que o uso da liberdade impulse sua autocriação emancipada de qualquer prescrição ou sujeição. Foucault não acredita ser suficiente “[...] romper esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo, reencontre sua natureza ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo” (2004, p. 259). A referida inovação de si, que faz Foucault aproximar-se de um pós-humanismo, exige, portanto, por um lado, mais do que apenas liberação e, por outro, a superação da crença de que ao nos liberarmos encontraremos nossa natureza original e, doravante, estaremos completos ou plenos. A inovação de si mesmo que, por sua vez, qualificaria um processo autêntico de subjetivação, exige do sujeito uma inalienável escolha de existência.

Desde Platão – especialmente no diálogo *Alcíbiades* –, mas impreterivelmente no período de renascimento da cultura clássica do helenismo com os cínicos, os epicuristas e, de modo mais definitivo, com a última geração dos estoicos, a filosofia assume o lugar de uma arte de viver. A isso se liga, precisamente, a reivindicação de nos corrigirmos, de nos reconfigurarmos, de nos autodirigirmos a ponto de podermos ser o que nunca fomos. Voltar-se a si mesmo e transformar-se em algo distinto é, nas palavras de Foucault, “um dos mais fundamentais elementos ou temas dessa prática de si” (2010a, p.87) de orientação filosófica.

As práticas de si encontradas por Foucault nesse regresso histórico demonstram a importância de colocar em evidência a forma como pensamos, o modo como nos relacionamos com aquilo que vem do exterior, a nossa vulnerabilidade ontológica e o modo como somos impactados pelas

paixões. Tais questionamentos são vitais e traduzem a velha máxima grega *gnóthi seautón* (conhece-te a ti mesmo). Contudo, as práticas de si encontradas por Foucault – como a meditação, a escrita, os ritos de purificação, a escuta, a preparação para a morte, as técnicas de concentração da alma, os retiros, etc. – superam esta máxima no sentido de que não apenas produzem um saber ou uma verdade sobre si mesmo, mas tomam esse saber ou essa verdade sobre si com sustentáculo para uma autêntica estilística da existência, sob o preceito do *epiméleia heautoû*.

Assumir a tarefa de criar a si mesmo de um jeito inédito é, sem dúvida, um passo importante para compreender o que os gregos chamavam de *epiméleia heautoû* ou cuidado de si. Nesse sentido, cuidar de si mesmo é mais que um mero ato de conhecimento e de tomada de consciência dos mecanismos de repressão que nos inibem. As práticas ascéticas de cuidado de si, conforme a leitura que faz Foucault (2004), ganham sentido, por exemplo, para além do ascetismo cristão, em que tais consumações se reduzem à uma moral de renúncias. De fato, as práticas de si são compreendidas como exercícios de si sobre si capazes não apenas de promover o autoconhecimento, mas de preparar (*paraskheué*) o sujeito para viver e, portanto, impulsionar a originalidade de sua própria existência, pois, esta preparação formativa que se dá por meios ascéticos não é um encontro esclarecedor e determinante com a própria natureza, mas, ao contrário, a mais autêntica possibilidade de ser o que nunca se havia pensado.

Em outra de suas entrevistas de 1984, publicada com o título “Ética do cuidado de si como prática da liberdade”, ao se referir a Sócrates, Foucault projeta, de certo modo, o núcleo da questão sobre como conduzir a si mesmo: “constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo” (2004, p. 287). Imprescindível, portanto, que as práticas de si *transformem* o sujeito pelo modo como vai promover o governo de si mesmo. Obviamente, toda esta constituição de si a que nos referimos, não se opera aos moldes de uma subjetivação hiperindividual. A relação com o outro, inclusive, supera a apropriação do outro como fim unicamente voltado para a constituição de si mesmo. O outro aparece, nas práticas de si, sempre em, pelo menos, duas perspectivas: enquanto o mestre que provoca o discípulo a cuidar de si

mesmo, mas, também, enquanto o outro que será impactado pela atuação daquele que cuida de si mesmo. Como nos diz Ortega, “[...] em Foucault e Heidegger, não se trata de uma experiência do outro subsumível ao si mesmo, mas de uma experiência de sua alteridade, da ‘crença no *ethos* do outro’ [...]” (1999, p.125).¹⁰

Em suma, a versão de Foucault para o mote tradicional da formação humana, sua aclamação para que nos tornemos aquilo que nunca fomos, expressa de forma contundente a liberdade ontológica do ser humano, que somente se concretiza na ação deliberada para a construção de si. O protagonismo do indivíduo, que assim assume a responsabilidade por sua liberdade radical, imaginando e projetando sua existência em novas possibilidades, choca-se inevitavelmente com as estruturas de poder e verdade já constituídas. Há, portanto, além do traço ético e estético da criação de si, também um traço político nessa reivindicação foucaultiana para nos tornarmos o que nunca fomos: se nossa subjetividade sempre pode apenas se constituir no interior de determinados jogos de poder e de verdade, o cuidado de si que transforma nossa subjetividade é já um combate às forças externas que a limitam. É por meio desses combates, e não pela proposição de ideais humanistas, que podemos, enquanto indivíduos e enquanto grupo, avançar na construção de horizontes mais amplos e inclusivos para o desenvolvimento e realização humanos.

Conclusão

Iniciamos nossa reflexão pontuando o vínculo da educação, concebida amplamente como formação humana, com os ideais de existência projetados pelos distintos humanismos. Nessa perspectiva tradicional, a

¹⁰ Para melhor tratamento desta temática, ver o artigo *O si mesmo e os outros: intersubjetividade e constituição de si mesmo*, de Francisco Ortega (1999), que aborda a dimensão intersubjetiva da constituição de si mesmo nos dois principais momentos do cuidado de si investigados por Foucault, a saber, na ética socrático-platônica e no helenismo dos séculos I e II.

educação envolve sempre a condução do indivíduo em direção a ideais previamente determinados. A máxima de Píndaro – torna-te o que tu és – é originalmente gestada nessa perspectiva. A posterior ressignificação promovida por Nietzsche, que, como vimos, despe essa máxima de todo idealismo humanista, assim como a transformação operada por Foucault, que lhe dá uma expressão mais adequada aos pressupostos pós-humanistas, não anulam sua importância no debate em torno da formação humana. De modo algum, esse movimento faz desaparecer do campo educacional o problema formativo. Ao contrário, o reconhecimento de nossa condição inicial de indeterminação ontológica, apenas coloca em outra perspectiva a tarefa individual e coletiva de conquistar para si a humanidade que lhes define. Se para isso já não convém que se usem ideais fechados, potencialmente opressores e excludentes da diversidade humana, resta explorar o campo aberto das possibilidades de construção individual e social, olhando para aquilo que nunca fomos e que poderíamos ser.

Para essa tarefa deve contribuir decisivamente a educação formal, nas escolas e nas universidades, com repasse de informação e desenvolvimento de habilidades básicas, „sem dúvida, mas também e sobretudo pela inserção crítica das novas gerações no universo mais amplo da cultura geral. Educar para quê? Para o novo, para outras liberdades possíveis, para algo mais do que podemos conceber nos limites atuais de configuração do nosso presente. Enfim, para que possamos ser algo distinto, para que as próximas gerações possam fazer experiências que nunca fizemos, para que possam ser o que nunca fomos e jamais sequer pensamos poder ser.

A perspectiva pós-humanista não esvazia, como se vê, os propósitos educativos. É possível, inclusive, extrair dela um elemento de normatividade, que tem a ver, por um lado, com uma finalidade negativa, de não fixar ideais fechados de realização humana, e, de outro, com a finalidade positiva de preparar para o enfrentamento das condições de assujeitamento que impedem o florescimento do diferente e a invenção do novo. A valorização da diversidade, o desenvolvimento da imaginação e a virtude da crítica constituem elementos centrais de uma educação orientada por tal perspectiva.

Quando bem entendido em suas reivindicações e críticas, o pós-humanismo não conduz inexoravelmente à desorientação formativa, ao contrário, aponta para uma tarefa intermitente de preparação das subjetividades para a problematização e transformação de si e do mundo, tornando-o mais amplo em possibilidades e mais inclusivo para os distintos modos de vida que podem ser nele projetados. Em vez de um ataque ou de um suposto abandono do interesse pelas coisas humanas, o que se realiza por meio da postura pós-humanista é, antes, um verdadeiro elogio à riqueza e inventividade da condição humana.

Referências

- DAVIES, Tony. *Humanism*. London; New York: Routledge, 1997.
- DOSSE, François. *História do estruturalismo, v.1: o campo do signo, 1945-1966*. São Paulo: Ensaio; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- FIANCO, Francisco. Camelo, leão e criança: Nietzsche e as metamorfoses do espírito. In: DORO, Marcelo J. (Org.). *O livro dos bichos e da filosofia*. Passo Fundo: Sapo Morra, 2021, p. 127-232.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do Sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Filosofia, diagnóstico do presente e verdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Problematização do sujeito*: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999b.
- FOUCAULT, Michel. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do Sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 455-493.

- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Perreira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. A teoria platônica da verdade. In: HEIDEGGER, Martin. *Marcas do caminho*. Tradução de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 189-214.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. 2. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MENDONÇA, Samuel. Educação como crítica de si: a trajetória de Friedrich Nietzsche. *Filosofia e Educação*, v. 6, n. 1, p. 134–146, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635389>. Acesso em: 9 mai. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v6i1.8635389>.
- NASSER, Eduardo. “Como tornar-se o que se é”: si-mesmidade e fatalismo em Nietzsche. *Revista Dissertatio de Filosofia*, v. 33, 189-226, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/8723>. Acesso em: 31 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/dissertatio.v33i0.8723>.
- NEHAMAS, Alexander. *Nietzsche, life as literature*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad de Paulo C. de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Trad de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Trad de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999.
- PÍNDARO. *Epínios e fragmentos*. Introdução, tradução e notas de Roosevelt Rocha. Curitiba: Koter Editorial Ltda, 2018.
- PÍNDARO. *Odas y fragmentos*. Introducciones, traducción y notas de Alfonso Ortega. Madrid: Editorial Gredos, 1984.
- VIESENTEINER, Jorge L. O problema da intencionalidade na fórmula “como alguém se torna o que se é” de Nietzsche. *Revista Dissertatio*, Pelotas, v. 31, p. 97-117, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/8782>. Acesso em: 31 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/dissertatio.v31i0.8782>.

Data de registro: 22/08/2022

Data de aceite: 13/12/2022



Performance como logos-pharmakon: Lacan para professores¹

*Horacio Héctor Mercau**

*Marcus Vinicius da Cunha***

Resumo: Este artigo busca obter contribuições de Jacques Lacan para a educação, não em aspectos técnicos e metodológicos, mas no que se refere à constituição da subjetividade dos professores. A primeira seção analisa as reflexões lacanianas sobre a linguagem, assumindo seu vínculo com a Sofística, de um lado, seu distanciamento ante as teorizações de Aristóteles, de outro, e adotando Montaigne como intermediário para dialogar com Lacan. A segunda seção assume Freud como ponto de partida para entender o conceito lacaniano de angústia, visando revelar seu potencial criativo mediante a noção de sublimação. O artigo propõe a *performance* como linguagem artística capaz de atuar sobre a subjetividade dos professores, o que só pode ser realizado com a adoção de uma pedagogia disposta a romper com os parâmetros vigentes na atualidade, cuja inclinação mercantilista faz da educação uma ferramenta voltada à inserção dos estudantes no mercado e vê os educadores como peças de uma engrenagem sem poder de decisão sobre si mesmos.

Palavras-chaves: Lacan; Psicanálise; Sofística; Trabalho Docente

¹ As pesquisas que originaram este artigo foram subvencionadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

* Doutor em Filosofia. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). E-mail: horacio.mercau@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5696091525782249>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8854-2204>.

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado em Universidade de São Paulo (USP). E-mail: marcusvc@ffclrp.usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5679422102387763>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8414-7306>.

Performance as logos-pharmakon: Lacan for teachers

Abstract: This article seeks to draw contributions from Jacques Lacan to education, not in technical and methodological aspects, but in terms of the constitution of teachers' subjectivity. The first section analyzes Lacan's reflections on language, assuming firstly its link with Sophistry, secondly its distance from Aristotle's theories and finally adopting Montaigne as an intermediary to dialogue with Lacan. The second section takes Freud as a starting point to understand the Lacanian concept of anguish, aiming to reveal its creative potential through the notion of sublimation. The article proposes *performance* as an artistic language capable of acting on the subjectivity of teachers, something that can only be achieved with the adoption of a pedagogy that breaks up with the parameters in force today, which tend towards mercantilism in making education a tool aimed at the insertion of students in the market and in seeing educators as cogs in a gear with no decision-making power over themselves.

Keywords: Lacan; Psychoanalysis; Sophistry; Teaching Work

Performance como logos-pharmakon: Lacan para professores

Resumen: Este artículo busca obtener aportes de Jacques Lacan a la educación, no en aspectos técnicos y metodológicos, sino en cuanto a la constitución de la subjetividad de los docentes. El primer apartado analiza las reflexiones de Lacan sobre el lenguaje, asumiendo su vinculación con la Sofística, por un lado, su alejamiento de las teorías aristotélicas, por otro, y adoptando a Montaigne como intermediario para dialogar con Lacan. La segunda sección toma a Freud como punto de partida para comprender el concepto lacaniano de angustia, con el objetivo de revelar su potencial creativo a través de la noción de sublimación. El artículo propone la *performance* como un lenguaje artístico capaz de actuar sobre la subjetividad de los docentes, lo que sólo puede hacerse con la adopción de una pedagogía dispuesta a romper con los parámetros vigentes hoy, cuya inclinación mercantilista hace de la educación una herramienta dirigida a la inserción de estudiantes en el mercado y ve a los educadores como engranajes sin poder de decisión sobre sí mismos.

Palabras clave: Lacan; Psicoanálisis; Sofistería; Trabajo Docente

Introdução

É um truísmo dizer que a linguagem ocupa posição central em qualquer prática que se pretenda educativa. Qualquer pessoa que tenha envolvimento com ações dessa natureza, mesmo que não atue profissionalmente, sabe que a linguagem é componente essencial do processo de transmitir conhecimentos e valores imprescindíveis à formação do outro. Em diferentes épocas e sob diversas abordagens filosóficas, vários pensadores já discorreram sobre o tema com o propósito de dar fundamento a essa experiência tão comum que é comunicar por meio de palavras.

Um dos primeiros a formalizar a questão foi Agostinho (1973, p. 44), que propôs uma didática fortemente ancorada em narrativas capazes de persuadir acerca das coisas divinas: “o que quer que narres faze-o de tal forma que aquele que te ouve, ouvindo, creia e, crendo, espere e, esperando, ame”. Para o Bispo de Hipona, os dizeres do educador devem alcançar e transformar o educando, para que nele se instale a verdade acerca do bem, em consonância com os preceitos do cristianismo.

Em sintonia com as expectativas da modernidade, Comênio (1985, p. 159) pleiteou que as palavras transmitissem “coisas verdadeiramente substanciais”, regra que não era observada nas escolas, onde se atulhavam os estudantes “com palavras ocas (palavras de vento e linguagem de papagaio) e com opiniões que pesam tanto como a palha e o fumo”. Ensinar uma língua estrangeira, por exemplo, aprendida por qualquer serviço no dia a dia, era um fracasso para os mestres, cujos métodos eram parecidos com a obra de um “gênio maligno e invejoso, inimigo do gênero humano” (COMÊNIO, 1985, p. 160).

O imperativo de dar concretude às palavras foi enfatizado por Montaigne (1987, p. 77), que endereçou suas críticas ao método da memorização: “O estômago não faz seu trabalho enquanto não mudam o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu a digerir”. Os signos, alimentos para o intelecto, não servem para nada se o educando não os transformar em algo que faça sentido em sua própria vida. No século XVIII, essa tese foi reassumida por Rousseau (1999), que a complementou enfatizando que

belas frases não sensibilizam a criança, a quem faltam certas experiências e sentimentos.

Essa pequena amostragem é suficiente para evidenciar o quanto a tradição literária educacional enaltece a linguagem como ferramenta primordial. Respeitados certos requisitos metodológicos e observadas as características de cada aprendiz, a linguagem é vista como o instrumento por excelência da educação. Os educadores acolhem o pressuposto filosófico de que o mundo – tanto as coisas materiais quanto as imateriais – é passível de ser apreendido e transmitido por intermédio de palavras. Se esse pressuposto for abalado, abala-se também a crença na possibilidade de educar.

No século XIX, forte abalo foi produzido por Nietzsche (2005, p. 8), que qualificou o intelecto como mera dissimulação, um meio pelo qual fazemos valer “a ilusão, a lisonja, a mentira e a fraude, o falar nas costas dos outros, o representar, o viver no brilho emprestado”. O homem, que nada sabe de si mesmo e permanece apenas na superfície das coisas, sustenta o seu “enigmático impulso para a verdade” por intermédio da linguagem. Nietzsche (2005, p. 10) indagou provocativamente: as “convenções da língua” são, de fato, “produtos do conhecimento, do sentido da verdade? Coincidirão as designações e as coisas? Será a língua a adequada expressão de todas as realidades?”.

A julgar pelas notáveis teorias pedagógicas surgidas no decorrer do século XX, a educação não foi atingida pelo abalo contido nas reflexões nietzscheanas. No entanto, por influência de Nietzsche e outros, a difusão cada vez mais intensa das concepções pós-modernas poderá ocasionar profundas fissuras nessa área, obrigando os educadores a assumir um posicionamento: ou ignoram o debate, ou aceitam sem reservas a impossibilidade de educar ou aproveitam o momento para rever em profundidade os pressupostos que sustentam seu ofício.

Na expectativa de oferecer contribuições à última alternativa, este artigo examinará as ideias de Jacques Lacan, cuja obra se inscreve na filosofia contemporânea, entre outros motivos, pelo tratamento dado ao tema da linguagem.¹ As concepções lacanianas acerca desse tema e a sua

¹ Sobre a vida e a obra de Lacan (1901-1981), ver Miller (1988), Roudinesco (2008) e Cesarotto e Leite (2010).

conversão em orientações úteis aos professores devem ser situadas no âmbito da discordância de Lacan ante os rumos assumidos pela Psicanálise após Freud. Como explica Roudinesco (2008, p. 363), a prática psicanalítica vinha se dedicando a libertar o indivíduo da coerção, uma “psicanálise adaptativa” cuja meta consistia em ajustar o ego às imposições externas. Em prol de recuperar o sentido original da reflexão freudiana, Lacan optou por afastar a Psicanálise da esfera psicologista, defendendo que sua finalidade não consiste em salvar o ego, mas em “situar cada elemento em seu devido lugar” (ROUDINESCO, 2008, p. 364).

Zizek (2010, p. 10) acrescenta que, para Lacan, a Psicanálise não é “uma teoria e técnica de tratamento de distúrbios psíquicos, mas uma teoria e prática que põe os indivíduos diante da dimensão mais radical da existência humana”. Não era propósito de Freud promover ajustes entre o indivíduo e realidade para alcançar “o bem-estar, a vida social bem-sucedida ou a realização pessoal do paciente”, mas tornar o sujeito capaz de “enfrentar as coordenadas e os impasses essenciais de seu desejo”.

Kupfer (1997, p. 97) analisa que a teoria freudiana não oferece métodos à educação, mas “uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa”. Professores e alunos podem se beneficiar dos ensinamentos psicanalíticos para realizar o “encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um”, tornando possível “o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos” (KUPFER, 1997, p. 98). O mesmo pode ser dito de Lacan, que compõe uma reflexão ética, uma “teoria da ação” que fundamenta “toda reflexão ligada àquilo que se impõe à conduta humana como um dever-ser, como uma orientação a partir de valores” (SAFATLE, 2018, p. 82).

Este artigo não buscará obter de Lacan nada além do que a sua obra pode oferecer aos professores: não proposições metodológicas, mas uma discussão que remeta à constituição da subjetividade dos professores, considerando ser este o núcleo do trabalho docente, responsável tanto pelo sucesso quanto pelo eventual fracasso da ação pedagógica, vista em sua dimensão cultural e humana, não técnica. Para alcançar essa meta, a primeira seção deste trabalho será dedicada a analisar as reflexões lacanianas sobre a linguagem, assumindo seu vínculo com a Sofística, de um lado, seu distanciamento ante as teorizações de Aristóteles, de outro, e adotando

Montaigne como intermediário para dialogar com Lacan. A segunda seção tomará Freud como ponto de partida para discorrer sobre o conceito lacaniano de *angústia*, visando revelar o potencial criativo que nela se apresenta mediante a noção freudiana de *sublimação*.

A seção final buscará discutir o valor educacional dessas ideias, considerando que a sua efetivação só se viabiliza no interior de uma concepção pedagógica inovadora, disposta a romper com os parâmetros vigentes na atualidade, cuja inclinação mercantilista e mensuracionista faz da educação uma ferramenta voltada exclusivamente à inserção dos estudantes no mercado e vê os educadores como meras peças de uma engrenagem sem poder de decisão sobre si mesmos.

O equilíbrio kairótico-decoroso

As reflexões de Lacan sobre a linguagem derivam de seus estudos sobre o campo da Linguística, mas precisamente sobre os avanços elaborados por Jakobson a partir de Saussure e Lévi-Strauss, sem ter, no entanto, a intenção de limitar a Psicanálise a esse arcabouço conceitual (SILVA, 2012). É válido – e em certos casos, necessário – percorrer esse caminho de investigação para alcançar o significado das ideias lacanianas acerca desse tema, mas a opção assumida no presente artigo, cujo fundamento reside na Sofística, consiste em seguir a orientação de Cassin (2017), que prefere contrastar Lacan com Aristóteles, fundador da concepção de que o discurso é passível de equacionamento, sem margem para ambiguidades. Na *Metafísica* (1005b, 20-30), Aristóteles (2006) afirma ser “impossível para o mesmo atributo ao mesmo tempo pertencer e não pertencer à mesma coisa e na mesma relação”, razão pela qual é também “impossível para qualquer pessoa supor que uma mesma coisa *é e não é*”, e um indivíduo que cometesse tal equívoco estaria sustentando “duas opiniões contrárias ao mesmo tempo”.

Aristóteles compõe sua tese com base na distinção entre *substância* e *essência*, conceitos por ele mesmo elaborados em *Categorias* (ARISTÓTELES, 2005b). À parte o valor dessas reflexões, o fato é que, nesse tratado, o Estagirita articula uma visão da linguagem que torna a

comunicação um campo isento de dúvidas, de tal modo que a análise de um discurso permita identificar com total acerto eventuais deslizes lógicos, intencionais ou não, cometidos pelo orador. Evidentemente, as diretrizes aristotélicas também municiam qualquer pessoa com as habilidades necessárias para se pronunciar corretamente acerca de qualquer assunto.

Transportadas para o campo educacional, essas ideias significam que a educação pode alcançar alto grau de certeza, a depender de o mestre organizar corretamente seu discurso. No Livro I da *Retórica*, Aristóteles (2011) revela que o discurso próprio do ensino é o discurso científico, ao qual se aplicam as normas da silogística, com as quais se afasta o risco de ambiguidade. Cabe ao professor transmitir os conhecimentos pela via demonstrativa, operando o raciocínio dedutivo, tal como se aprende em *Analíticos anteriores* (ARISTÓTELES, 2005a). A eficiência do trabalho exige que as conclusões sobre determinado assunto decorram necessariamente de uma premissa admitida como verdadeira na área em que se ministra a matéria.

Aristóteles, portanto, oferece base sólida para o pressuposto filosófico em que se apoia a educação: o mundo, que pode ser apreendido pelo ser humano, é passível de ser ensinado por meio da linguagem. Seja para transformar, seja para manter as coisas tal como estão, cabe ao educador elaborar um discurso que comunique o que deseja significar, norteado pelo princípio aristotélico da não-contradição. É justamente contra essa base que se ergue Lacan, cujo entendimento acerca da linguagem não deriva de Aristóteles, mas da Sofística (CASSIN, 2017).

A aproximação entre Lacan e os sofistas é feita por intermédio de Freud, mais precisamente pelo retorno às formulações freudianas originais, dentre as quais se encontra uma concepção radical acerca da linguagem. Diz Freud:

Nada acontece em um tratamento psicanalítico além de um intercâmbio de palavras entre o paciente e o analista. (...) As palavras, originalmente, eram mágicas e até os dias atuais conservaram muito do seu antigo poder mágico. Por meio de palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seu

conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões deles. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens. (FREUD, 1976, p. 29)

O poder mágico da palavra é assumido também pelos sofistas, como se pode apreciar em *Elogio de Helena*, no qual Górgias (1993) contraria a narrativa tradicional que condena a esposa de Menelau pelo evento da Guerra de Troia e, em troca, apresenta argumentos para inocentá-la. A operação discursiva gorgiana não visa produzir uma verdade incontestável, mas criar interpretações alternativas, abrir espaço para juízos possíveis, alterar os sentimentos dos ouvintes, os conduzindo à felicidade ou ao desespero. Um dos argumentos de Górgias diz respeito precisamente ao discurso, ao afirmar que Helena pode ter sido vítima do *logos*, o “soberano que com um corpo diminuto e quase imperceptível” pode provocar a alegria e tornar mais intensas as paixões (DK 82B 11, 8).

Tal qual no procedimento criado mais tarde por Freud, o recurso à magia da palavra pelo sofista não tem o intuito de curar, mas de agir sobre os afetos, sem nenhuma garantia de controle sobre o alcance desse gesto. Desse modo, elimina-se a crença aristotélica de que o discurso é passível de equacionamento, pois ele opera com o intangível, as paixões. Ao criar discursivamente uma Helena diferente da que registra o poema homérico, o *Elogio de Helena* desestabiliza as crenças tradicionalmente aceitas e propõe aos ouvintes a ressignificação do mundo e de si mesmos. Em vez de comunicar certezas por meio de enunciados analíticos, a linguagem torna-se um *logos-pharmakon*, uma droga que pode curar, sim, mas pode envenenar também.

O psicanalista não trabalha com a realidade dos acontecimentos da vida de seu paciente, mas com as imagens e lembranças que restaram deles e que são passíveis de serem comunicadas. Da mesma forma, Górgias não discursa sobre a Helena verdadeira – fruto da imaginação de Homero, aliás –, mas sobre os significados possíveis de Helena, as representações que seus ouvintes podem fazer dela. O que está em causa, em última instância, é a

possibilidade de alterar discursivamente a figura mítica e, conseqüentemente, produzir alterações na audiência. Na formulação gorgiana, “São as palavras, e não as coisas sob as palavras, que transformam nossas disposições: as palavras, sozinhas, produzem reorganizações de almas” (CASSIN, 2017, p. 88). O que se diz sobre Górgias vale também para Lacan, pois o que age sobre nós não são as coisas representadas pelo discurso, mas o próprio discurso.

O que se extrai de Lacan para a educação são indícios acerca da posição do mestre ante os educandos. Cabe ao professor interrogar os significantes por meio de um intercâmbio discursivo que atue não pela via da persuasão, nem pelo caminho da demonstração, pois ambas supõem a existência de um ser sábio que conhece o caminho certo e conduz o outro à verdade. O ser não é objeto de Lacan, assim como não é para Górgias (1993), que, em oposição a Parmênides, afirma que não há o ser, como não há o não ser; não há nada que se possa considerar absoluto, uno e imutável, independente da realidade significada pelo discurso humano (SILVA, 2017).

A via gorgiana de comunicação é a paródia, recurso que opera pela contestação ou pela ridicularização para produzir rupturas e reposicionar o ouvinte diante dos fatos (DUPRÉEL, 1948). Denunciando as polarizações e fraquezas dos discursos, Górgias faz do discurso um divertimento para explorar contradições, violar regras e produzir inversões (POULAKOS, 1995). Cassin (2017, p. 85) interpreta que o que melhor exprime a via lacaniana de comunicação é a *performance*, termo que a autora traduz do grego *epideixis* com o significado de mostrar “publicamente, aos olhos de todos” e, também, “mostrar ‘a mais’, mostrar ‘mais’ por ocasião dessa publicidade” e, assim, alcançar a meta de afetar a audiência.

Enquanto no discurso aristotélico, *logos-organon*, o auditório é alcançado por meio de palavras que substituem as coisas, no discurso sofisticado lacaniano, *logos-pharmakon*, as palavras que atingem o auditório “não são estímulos substitutivos, mas os únicos estímulos eficazes sobre a alma, assim como os remédios são eficazes sobre o corpo” (CASSIN, 2017, p. 87-88). Na Psicanálise, a alma é tomada de assalto pela interpretação, que

se instaura em um tempo *kairótico*, não cronológico, característico da sofística – trata-se do momento oportuno, a oportunidade única que requer ação imediata e revela um potencial revolucionário (SILVA; CRICK, 2020).

Cassin (2017, p. 154) associa o *kairos* lacaniano ao “presente da enunciação” produzido pela própria frase, quando “não há nem presença remanescente do presente nem lugar para uma metalinguagem”; assim, “o sentido é criado à medida que a enunciação se dá”, e a atenção se dirige “ao logos que há nos sons da voz e nas palavras”, o que, pela “rapidez do instante, produz o chiste e faz ressoar o sintoma e a interpretação”. A improvisação aguçada pela oportunidade única de intervir permite que se conclua: “Pois, quer vocês o saibam ou não, e sobretudo se vocês não souberem nada, vocês sabem tudo” (CASSIN, 2017, p. 154).

Essa frase poderia vir acompanhada pela seguinte provocação: “pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião” – frase que não é de Lacan, mas de Montaigne, que a emprega como corolário de suas reflexões sobre a diferença entre ensinar conteúdos escolares e formar o educando:

Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estoicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhes todos em sua diversidade e que ele escolha se puder. E se não o puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião. (MONTAIGNE, 1987, p. 77-78)

A inserção de frases assim desconcertantes é uma estratégia discursiva tipicamente montaigneana, um modo característico de utilizar a linguagem como *logos-pharmakon* para explorar contradições, violar regras e produzir inversões. Ao comentar sua entrevista com os “canibais” vindos do Novo Mundo, Montaigne (1987, p. 103) diz que não considera “excessivo julgar bárbaros tais atos de crueldade”, mas acredita ser “pior esquartejar um homem entre suplícios e tormentos e o queimar aos poucos ou entregá-lo a cães e porcos, a pretexto de devoção e fé (...) e isso em verdade é bem mais grave do que assar e comer um homem previamente

executado”. Ao constatar a simplicidade daqueles povos, personificada na figura de um chefe tão diferente dos que reinavam nas cortes europeias, Montaigne (1987, p. 106) finaliza com ironia performática: “Tudo isso é, em verdade, interessante, mas, que diabo, essa gente não usa calças!”.

Respeitadas as devidas proporções, pode-se utilizar Montaigne como intermediário para extrair de Lacan contribuições para a educação. Montaigne (1987, p. 80) sugere que educar é “apreciar os fatos mais do que os registrar”; e compara o ensino a um passeio sem rumo previamente definido:

(...) como os passos que damos quando passeamos numa galeria não nos cansam tanto quanto em um caminho predeterminado, ainda que sejam três vezes mais, assim também nossas lições, dadas ao acaso do momento e do lugar, e de entremeio com nossas ações, decorrerão sem que se sintam. (MONTAIGNE, 1987, p. 84)

A educação *kairótica* se faz, como diz Montaigne, ao sabor do momento e do lugar. É um caminho que se traça ao caminhar, marcado pela imprevisibilidade assumida por quem se dispõe a alcançar um objetivo sem contar com planejamentos rígidos, o que se traduz pela metáfora fundamental da educação, *percurso indeterminado* (MAZZOTTI, 2008). O intermediário Montaigne (1987, p. 84) agrega nesse percurso diversas artes e saberes: “Os exercícios e até os jogos, as corridas, a luta, a música, a dança, a caça, a equitação, a esgrima constituirão boa parte do estudo”, porque “não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem; cabe não separar as duas parcelas do todo”.

O *kairós*, no entanto, só constitui a unidade estética do discurso sofisticado quando se associa ao *decorum*, forma discursiva que remete à estabilidade, que honra o passado e reverencia a tradição (CRICK, 2010). Os saberes *decorosos* – aqueles que a audiência está habituada a ouvir – são necessários para que o *logos-pharmakon* atinja com efetividade a alma do ouvinte, fazendo a inventividade *kairótica* brotar, como que naturalmente, do interior de um discurso já pacificado; caso contrário, o que se obtém é

uma dissonância impeditiva do percurso, por mais indeterminado que seja o seu desenho. Nas orientações educacionais de Montaigne, essa estratégia resulta da superação de vários dualismos que separam uma forma discursiva de outra, tais como “saberes alheios” contra “saberes adquiridos por experiência própria” e “teoria” contra “prática” (CARNIEL; CUNHA, 2022).

Se Montaigne for um intermediário válido para obter de Lacan contribuições para a educação, será preciso construir certo equilíbrio entre a linguagem *kairótica* lacaniana e a linguagem *decorosa*, de tal modo que educador e educando se posicionem na mesma sintonia de comunicação. Não há fórmula para isso; não se encontra, nem em Lacan, nem em Montaigne, uma solução para essa dificuldade. Trata-se de um problema a ser resolvido pelo educador, e nesse aspecto vale mencionar o que Montaigne (1987, p. 77) considera preferível nas qualidades de um mestre: “um guia com cabeça bem formada mais do exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova”.

A sugestão de Montaigne remete diretamente à constituição dos afetos do professor, sem desprezo por sua formação intelectual. Só um mestre com cabeça bem formada será capaz de inventar o equilíbrio *kairótico-decoroso* que contemple a ciência, cujo discurso se veicula por meio do *logos-organon*, e ao mesmo tempo o que escapa à cientificidade, o universo das paixões que se manifesta como *logos-pharmakon*. Para desempenhar a contento seu ofício e cumprir essa meta, o professor tem que lidar com os meandros de sua vida afetiva, em especial com o que Lacan considera ser o afeto por excelência, a angústia.

Angústia, sublimação e performance

Várias sensações físicas e psicológicas desagradáveis compõem o quadro clínico que a psiquiatria denomina *transtorno de ansiedade*,

sofrimento a que Freud, no final do século XIX, chamou de *neurose de angústia* (SALES, 2016). Não é raro encontrar professores acometidos por sintomas angustiantes que levam ao sentimento de desamparo, fato que o senso comum e os profissionais da área de saúde costumam atribuir às condições estressantes em que se executa o trabalho docente. Como se constatou durante a pandemia de coronavírus, situações excepcionais produzem ou agravam transtornos psicológicos, mas as dificuldades rotineiras da vida escolar são, em si mesmas, suficientes para ocasioná-los, resultando em desalento e desesperança.

A Psicanálise, no entanto, contraria a ideia de que o trabalho excessivo – bem como disposições hereditárias – seja causador da angústia, pois, ao contrário do que se pensa, a atividade laboral atua como uma autêntica proteção contra a neurastenia, cuja origem se situa no processo de repressão da libido. Sales (2016, p. 9) afirma: “Os mais incansáveis trabalhadores intelectuais são os que mais escapam à neurose”. Esta afirmação tem fundamento na tese freudiana de que a energia sexual pode ser desviada por meio do mecanismo conhecido como *sublimação*, neutralizando, assim, o sofrimento que usualmente advém do recalque. Considerando a maleabilidade dos instintos, Freud (2010, p. 35) diz que se pode obter esse resultado “quando se consegue elevar suficientemente o ganho de prazer a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual”.

Para Freud, a angústia não é senão uma consequência direta do recalque, “um anúncio e uma denúncia de que o eu negara acesso a alguma representação inconsciente” (PISETTA, 2008, p. 406). Nesse caso, há um objeto primeiro que, uma vez atingido pelo recalque, opera como responsável pela angústia. Essa concepção, no entanto, foi alterada no decorrer da década de 1920, quando a angústia passou a ser vista não só como resultante de uma situação traumática original, mas como algo que se produz posteriormente. Antes, Freud (2014a, p. 108) a via apenas como “uma reação geral do Eu em condições de desprazer”; agora, ele a vê também como responsabilidade do próprio eu.

A angústia é um afeto que se recria como sinal de alerta ante a iminência de uma situação temida, sendo o nascimento “o modelo para todas

as ultérieures situações de perigo” (FREUD, 2014a, p. 109). Freud (2014a, p. 110) faz uma analogia entre a sensação angustiante e as vacinas, que inoculam no organismo “a forma atenuada de uma doença para escapar ao seu ataque pleno”; tudo se passa como se o eu “imaginasse vivamente a situação de perigo, com o inconfundível propósito de limitar a vivência penosa a uma indicação, um sinal”. A angústia sempre se define por sua relação com uma expectativa – “é a angústia *diante de* algo” –, mas nessa nova concepção falta ao eu um objeto determinado, caracterizando-se um quadro de “*indeterminação e ausência de objeto*” (FREUD, 2014a, p. 114, grifos do original).

Como diz Sales (2016, p. 43), a angústia-sinal é “um verdadeiro afeto protetor que impede o sujeito de passar novamente pela experiência traumática cujo protótipo é, na teoria freudiana, a perda do objeto”. Atuando, então, como mediador responsável pela angústia, o eu exerce um domínio protetor sobre o psiquismo por meio da sublimação, mecanismo originalmente destinado à preservação do equilíbrio pulsional e que apresenta, como subproduto, contribuições benéficas à coletividade, como se lê nas reflexões freudianas sobre a cultura (FREUD, 2014b; 2010).

Se, por um lado, a angústia é, como diz Fuks (2001, p. 7), uma “fala entupida”, uma sensação de inércia que impede a pessoa não só de entender, mas também de comunicar aos outros o que sente, por outro lado o eu angustiado se protege ao criar um objeto que, no dizer de Pisetta (2008, p. 415), é passível de ser apreendido pela linguagem, assumindo diversos sentidos, cada qual circunscrito a um “campo semântico possível”. Freud sugere que essas linguagens existem em vários campos da atividade humana, como a arte e a investigação científica. Ilustram esse tipo de satisfação, cada qual com a sua semântica própria, “a alegria do artista no criar, ao dar corpo a suas fantasias, a alegria do pesquisador na solução de problemas e na apreensão da verdade” (FREUD, 2010, p. 35).

Em suas reflexões sobre a cultura, no entanto, Freud (2010, p. 35) não se mostra otimista quanto à satisfação advinda da sublimação, pois a vê como “amortecida”, em comparação com a satisfação dos impulsos instintivos. Além disso, observa que o seu alcance é limitado, porque nem

todas as pessoas possuem as disposições necessárias para a prática artística. Existe ainda a satisfação decorrente da fruição da arte, quando, na condição de espectador, tendo o artista como intermediário, a pessoa aprecia uma produção artística. Essa fonte de prazer, porém, também não passa de uma “suave narcose” que não produz nada além de um “passageiro alheamento às durezas da vida” (FREUD, 2010, p. 37).

Sales (2016, p. 52) é menos pessimista, nesse aspecto. Considerando a função mediadora do eu no processamento da angústia, a autora valoriza as investigações de Freud sobre a produção artística, as quais envolvem desde a “vida particular do artista, incluindo aí seus sintomas e desejos, até as conseqüências da obra sobre a cultura, como também o retorno da cultura sobre a dimensão particular do desejo”. Essa leitura da Psicanálise viabiliza uma abordagem que “promove o intercâmbio entre os espaços público e privado, o universal e o singular”, posicionando a sublimação como “conceito fronteiro fundamental”.

É nesse enquadramento que se situa Lacan (2007; 2008), para quem o eu mobilizado pela sublimação torna-se um ser da cultura que, imbuído de preceitos civilizatórios, aproxima-se do núcleo da ética, campo em que se definem as suas relações com a coletividade. Então, as singularidades do espaço privado contidas no objeto da angústia se entrelaçam com as questões próprias do espaço público. Trata-se de uma aproximação, apenas, porque nem todos os componentes libidinais podem ser sublimados, razão pela qual não podemos levar o otimismo lacaniano ao extremo, nos deixando cair na “armadilha de uma conciliação fácil entre o indivíduo e a sociedade pela via da atividade sublimatória” (SALES, 2016, p. 57).

Essa atitude cautelosa ajuda a entender a crítica lacaniana ao avanço da Psicanálise de caráter adaptativo, como vimos no início destas páginas, uma prática clínica voltada à adequação do eu às exigências do mundo, na expectativa de salvá-lo das demandas instintivas. Nessa abordagem, bastaria prescrever a adoção de atividades de natureza sublimatória para que os transtornos psíquicos fossem plenamente solucionados – esparrela conciliatória a ser evitada. O que sustenta a valorização da sublimação por

Lacan não é essa crença utilitarista, mas uma divergência doutrinária em relação a Freud.

Lacan (2005) considera que há na angústia um objeto, por ele denominado *a*, resultante da relação do eu com o outro, cuja onipresença impede a falta de objeto. A angústia é um quadro que se desenvolve em resposta à saturação da presença do outro: “Quando não estamos em cena, quando ficamos aquém dela [da angústia] e procurando ler no outro qual é sua questão, só encontramos aí, em *x*, a falta” (LACAN, 2005, p. 121). É da ausência da falta que se constitui o objeto *a*, cuja manifestação acontece no corpo e viabiliza o estabelecimento de um “campo de partilha”, um “encontro entre dois seres falantes”, como bem define Sales (2016, p. 89).²

Lacan segue a orientação de Freud, para quem a angústia é um “afeto transbordante que aparece no corpo, afetando-o, sem exigir mediação simbólica”, razão pela qual não é acessível por meio da fala (BÊNIA; CELES; CHATELARD, 2016, p. 49). Para desentupir a fala – nos termos de Fuks mencionados acima –, é preciso atuar diretamente sobre o corpo, o posicionando no interior das amplas redes de significados culturais que constituem o núcleo da vida social. Assumir controle sobre o corpo permite ao sujeito assumir a posição de objeto de saber sobre si mesmo, mediante procedimentos deliberativos no interior de discursos públicos.

Segundo Miller (2013), a angústia concebida por Lacan é ativa, produtiva, capaz de fazer a passagem da realidade ao real. Um real que “se apresenta na experiência, é disso que a angústia é sinal” (LACAN, 2005, p. 178). Não sendo a angústia um transtorno disfuncional, o que nos cabe é passar pela experiência, não acabar com ela. Para isso, podemos nos valer da sublimação, mecanismo que, segundo a visão freudiana, pode ser acionado pela arte, não exclusivamente quando atuamos como produtores, mas também quando nos relacionamos com obras artísticas na condição de espectadores. Sales (2016, p. 94) acrescenta que “ver a angústia do artista

² Para ampliar esta discussão, considerar as noções lacanianas de *desejo* e *gozo*, particularmente em Lacan (2005) e Lacan (1985).

na cena pode ser muito excitante. Pode ser até mesmo angustiante – o que não deixa de ser excitante”.

Faz-se necessário, então, descobrir uma forma de arte cuja linguagem possua a peculiaridade de atingir prioritariamente o corpo do espectador; uma linguagem com potencialidade para produzir de imediato, *kairoticamente*, sem mediações *decorosas*, a almejada sublimação. Sales (2016) sugere que a manifestação artística que mais se aproxima desse objetivo é a *performance*, pois os seus praticantes assumem o corpo como eixo da angústia, tal como se encontra na concepção lacaniana.³ Cohen (2019, p. 38) explica que a *arte performática* é uma “expressão cênica” cujo propósito consiste em fazer a “aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado”. As *live arts*, gênero em que se inclui a *performance*, dessacralizam a arte, “tirando-a de ‘espaços mortos’, como museus, galerias, teatros, e colocando-a numa posição ‘viva’, modificadora”. Trata-se de uma “arte de intervenção”, que visa transformar o espectador, não podendo ser classificada, portanto, como uma “arte de fruição” (COHEN, 2019, p. 46).

Seu propósito é levar o público a estabelecer “um fluxo de contato com o artista: a energia vai se dar tanto a nível de emissão, com o artista enviando uma mensagem sígnica – e quanto mais energizado, melhor ele vai ‘passar’ isto – como a nível de recepção”, e isso depende essencialmente da sensibilidade do *performer* (COHEN, 2019, p. 104). O artista mobiliza seu corpo para propiciar uma experiência única, provocando os espectadores a vivenciar o que também se processa no inconsciente, segundo a teoria lacaniana: “desequilíbrio e retorno ao equilíbrio, dor e alívio, prazer e tensão que conjugam a experiência de gozo; enfim, um verdadeiro circuito em que os níveis de energia são alternados (SALES, 2016, p. 104).

Empregando a linguagem de *collage* – conceito que funde dança, poesia, mímica, sons, ruídos, recursos audiovisuais etc. – e oferecendo o corpo do artista como experiência viva, a *performance* rompe com o formato

³ Sobre esse tema, ver também os trabalhos de Safatle (2004), Sales e Rocha (2019) e Borges (2020).

típico do teatro aristotélico, cuja narrativa se desenvolve linearmente, apoiada em uma dramaturgia que ocupa um “espaço-tempo ilusionista” (COHEN, 2019, p. 57). O que a *performance* põe em cena não é um simulacro do real, mas recortes da própria realidade que se transfigura por meio da sensibilidade do *performer*, cujo corpo vai em busca de transtornar – e transformar – o corpo do espectador.

Esse rompimento no campo das artes cênicas implica um rompimento com as categorias próprias do discurso aristotélico, *logos-organon*, conforme a caracterização feita na primeira seção deste artigo. A *performance* cria o espaço propício para uma linguagem *kairótica* que se comunica diretamente com o espectador, sem mediação, não por intermédio de palavras que atuam como substitutivos do real, mas, como vimos na formulação de Cassin, mencionada na mesma seção, por intermédio dos únicos estímulos capazes de agir sobre a alma – os estímulos que operam sobre o corpo como *logos-pharmakon*.

Na *performance*, *kairós* se associa aos ingredientes de uma linguagem *decorosa*, de modo a produzir uma unidade estética: amparado na técnica de *collage*, o texto apresentado pelo *performer* inclui signos verbais e imagéticos que remetem ao cotidiano, produzindo uma sensação de familiaridade e, ao mesmo tempo, de estranhamento. Representando situações e objetos de aparência comum, o *decoro* é subvertido pelo arranjo *kairótico* inventado pelo *performer*, resultando em uma experiência que põe o auditório em sintonia com o artista, mas imediatamente o desloca para um cenário em que o cotidiano é ressignificado.

Retomando Cassin, a *performance* efetiva o presente da enunciação, não pelo recurso à metalinguagem, mas por meio de uma linguagem única, *kairótica*, que cria o sentido no momento mesmo em que acontece a enunciação. O *performer* se vale da fluidez do instante, do *logos* que produz o chiste e dialoga com o sintoma registrado no corpo. Como *logos-pharmakon*, a *performance* pode promover a sublimação, curar, mas pode também matar; pode trazer luz, consciência, saber, mas pode também obscurecer, reprimir. Neste último caso, o artista diria: se vocês não

souberem nada, sabem tudo. E, parafraseando Montaigne: não se preocupem, só os loucos têm certeza absoluta.

Considerações finais

Na linha do que analisam certos estudiosos da Psicanálise e, em particular, do pensamento lacaniano, este artigo buscou obter de Lacan contribuições para a educação; não aportes metodológicos, que são evidentemente necessários ao bom andamento do trabalho de educar, mas reflexões voltadas à subjetividade do professor. Vimos que Lacan nos leva a considerar a dimensão ética da educação, e propusemos que o primeiro passo nessa direção consiste em definir os educadores não somente como profissionais, mas como seres humanos, pessoas cuja dinâmica psíquica é determinante para a efetivação das práticas pedagógicas, sejam quais forem.

Nessa dinâmica, reconhecemos o valor de atividades capazes de operar a sublimação e sugerimos que, dentre todas as artes que possuem potencial para tanto, a *performance* ocupa posição privilegiada. Esta proposta visou introduzir a temática da linguagem nas teorizações sobre a educação, permitindo rever a ideia de que todos os desafios dessa área podem ser enfrentados por meio de estratégias discursivas definidas como *logos-organon*. É certo que essa forma de argumentar é eficiente e necessária em variados campos problemáticos, como o que envolve políticas públicas e metodologias de ensino, mas, quando se trata do professor como ser individual assediado pela angústia, sintoma incapacitante que inviabiliza a comunicação, a única linguagem eficiente é a que se apresenta como *logos-pharmakon*.

Sem diminuir o valor de ações e discursos *decorosos* que se ocupam de questões de natureza técnica e administrativa, é imprescindível que o ambiente escolar incorpore práticas *kairóticas*, propiciando condições adequadas para que os professores participem como espectadores de *performances* e, se possível, para que elaborem as suas próprias encenações *performáticas*. Essa medida, no entanto, requer um programa de trabalho

bem articulado, não iniciativas isoladas e esporádicas, o que, por sua vez, exige uma concepção educacional inovadora que se afaste das tendências ora dominantes nessa área, segundo as quais o que interessa são procedimentos e resultados passíveis de mensuração.

A escola carece de ações abertas para o que convencionou chamar de *educação não escolar*, dentre as quais a arte ocupa posição privilegiada, à semelhança do que sugere Lacan (2003, p. 152) aos analistas:

Toda sabedoria é um gaio saber. Ela se abre, subverte, canta, instrui e ri. Ela é toda linguagem. Alimentem-se de sua tradição, desde Rabelais até Hegel! Abram também os ouvidos para as canções populares, para os maravilhosos diálogos de rua...

Neles vocês recolherão o estilo através do qual o humano se revela no homem, e o sentido da linguagem sem o qual vocês nunca libertarão a fala.

Dentre as propostas inovadoras que se apresentam em oposição às tendências mensuracionistas incompetentes para abraçar a sugestão lacaniana, elegemos a abordagem que Crick (2015, p. 174), em diálogo com Nietzsche, denomina “educação retórica”, uma forma de educar “cuja meta consiste em aproveitar as energias atuais dos estudantes e canalizá-las por meio de experiências pedagógicas”. O que é planejado para os estudantes aplica-se também aos professores, pois tanto uns quanto os outros são dotados de “vontade de poder”, um complexo de energias que busca satisfação no presente, um somatório de potencialidades individuais que podem ser convertidas em discursos públicos em prol do enfrentamento de problemas coletivos. Trata-se de criar oportunidades para que todos “componham as próprias mentes e eus por meio do despertar de suas vontades de poder em contextos deliberativos” (CRICK, 2015a, p. 179).

A educação retórica tem por fundamento as teorizações de Dewey, cuja filosofia da experiência nos permitem defender que o mais importante, na educação, é o que não se pode medir (CUNHA, 2015). Dewey (2003, p. 106) concebe o universo dos afetos como componente inseparável de um “organismo com certas necessidades básicas que não podem ser supridas

sem uma atividade que modifique seu ambiente”. Quando o equilíbrio do organismo com o meio é alterado, instauram-se necessidades inquietas e desejanças, até que alguma ação consiga produzir um novo estado de equilíbrio. Nesse processo, os raciocínios são ferramentas voltadas a esse fim, e o que se chama *racionalidade* não é um requisito prévio condicionante, mas o que se alcança ao término da experiência reflexiva.

Em consonância com as ideias deweyanas, podemos pensar a escola como um espaço dedicado não só à transmissão de conhecimentos científicos, no que se mostra útil uma linguagem pautada em *logos-organon*, mas também como um lugar capaz de propiciar vivências criativas que promovam a subjetividade de todos os envolvidos no trabalho de educar. Podemos projetar a escola como um ambiente aberto ao que Dewey (2012, p. 267) denomina *devaneios* ou *fantasias*, processos mentais que nos impedem de permanecer exclusiva e obsessivamente presos a metas de produtividade e eficiência, um tipo de pensamento flutuante que muitos ignoram, “exceto psiquiatras e talvez padres que têm de ouvir confissões de indulgência ou de imagens libidinosas”. Os materiais que dão origem às fantasias derivam das experiências cotidianas, em especial das que são marcadamente emotivas, e as suas rearticulações seguem uma única direção: “corrigem o fracasso e a frustração; embelezam o que é duro; ampliam o que é agradável (DEWEY, 2012, p. 269).

Por fim, mas não menos importante, é preciso ter claro que a adoção de uma pedagogia retórica, como de qualquer outra proposta educacional inovadora, só se viabiliza em determinadas condições políticas. Em consonância com Dewey, Mercau (2022) define essas condições pela expressão *democracia criativa*, em que se concebem as emoções como práticas discursivas constituintes da subjetividade, devendo permear todo ambiente educacional. Assim, a educação deixará de ser um meio para a vida, tornando-se, ela mesma, a própria vida. Acreditamos que a prática sistemática da *performance*, entendida como *logos-pharmakon*, poderá contribuir para criar as disposições necessárias para alcançar essa meta.

Referências

- AGOSTINHO. *A instrução dos catecúmenos: teoria e prática da catequese*. Tradução Maria da Glória Novak. Petrópolis: Vozes, 1973.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.
- ARISTÓTELES. Analíticos anteriores. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005a.
- ARISTÓTELES. Categorias. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005b.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2006.
- BÊNIA, Raquel Ghetti Macedo; CELES, Luiz Augusto Monnerat; CHATELARD, Daniela Scheinkman. O afeto “angústia” em Freud e em Lacan: discussões para a clínica psicanalítica atual. *Cadernos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 34, p. 47-59, jan./jun. 2016.
- BORGES, Thiago. O corpo na performance e a dialética sujeito-objeto: com Adorno e Lacan. *Artefilosofia*, Ouro Preto, Ed. Especial, p. 289-303, dez. 2020.
- CASSIN, Barbara. *Jacques, o sofista: Lacan, logos e psicanálise*. Tradução Yolanda Vilela. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. Infância, educação e linguagem em Michel de Montaigne. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 42-54, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.60978>.
- CESAROTTO, Oscar; LEITE, Márcio Peter de Souza. *Jacques Lacan: uma biografia intelectual*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2010.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CRICK, Nathan. *Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming*. Columbia: University of South Carolina, 2010.
- CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. *Educação e Cultura Contemporânea*, v.12, n. 28, p. 164-183, 2015.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, p. 253-265, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-5246v20n220152930>.
- DEWEY, John. Affective thought. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works*. v. 2: 1925-1927. 2. ed. Electronic Edition, 2003. p. 105-111.
- DEWEY, John. *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University, 2012.

- DUPRÉEL, Eugène. *Les Sophistes: Protagoras, Gorgias, Prodicus, Hippias*. Neuchatel Éditions du Griffon, 1948.
- FREUD, Sigmund. Parapraxias. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira*. v. 15. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 27-101.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. v. 18. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122.
- FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. v. 17. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014a. p. 13-123.
- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. v. 17. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b. p. 231-301.
- FUKS, Betty Bernardo. Notas sobre o conceito de angústia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2001.
- GÓRGIAS. *Testemunhos e fragmentos*. Tradução Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e Castro. Lisboa: Colibri, 1993.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 20: mais, ainda*. 2. ed. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LACAN, Jacques. Discurso de Roma. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 139-172.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 10: a angústia*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 23: o sintoma*. Tradução Sergio Laia. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis, 2008.
- MERCAU, Horacio Héctor. Democracia criativa e retórica das emoções em Dewey. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e252813, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.252813>.
- MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- MILLER, Jacques-Alain. *La angustia lacaniana*. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- MONTAIGNE, Michel. *Ensaio*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- NIETZSCHE, Friedrich W. Acerca da verdade e da mentira. In: NIETZSCHE, Friedrich W. *Acerca da verdade e da mentira. O anticristo*. Tradução Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

- PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Considerações sobre as teorias da angústia em Freud. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n. 2, p. 404-417, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000200014>
- POULAKOS, John. *Sophistical rhetoric in Classical Greece*. Columbia: University of South Carolina, 1995. DOI: <https://doi.org/10.2307/358732>.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SAFATLE, Vladimir. Estética do real: pulsão e sublimação na reflexão lacaniana sobre as artes. In: IANNINI, Gilson; ROCHA, Guilherme Massara; PINTO, Jeferson Machado; SAFATLE, Vladimir. (Orgs.). *O tempo, o objeto e o avesso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 113-136.
- SAFATLE, Vladimir. *Introdução a Jacques Lacan*. 4. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2018.
- SALES, Camila Ferreira. *A experiência da angústia na clínica psicanalítica e na arte da performance*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 131 f. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- SALES, Camila Ferreira; ROCHA, Guilherme Massara. Repetição e contingência na clínica da psicanálise e na arte da performance. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 189-202, jan./abr. 2019.
- SILVA, Maria da Glória Vianna Amorim. *Encontros e desencontros entre Psicanálise e Linguística: a presença de Jacques Lacan*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 133 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SILVA, Tatiane. *Análise retórica da influência sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar). 178 f. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.
- SILVA, Tatiane; CRICK, Nathan. O movimento dos secundaristas brasileiros e o momento sofístico: uma nova história começa a ser contada. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, p. 901-932, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n71a2020-49974>.
- ZIZEK, Slavoj. *Como ler Lacan*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Data de registro: 06/07/2022

Data de aceite: 22/03/2023



A subjetividade ideal na BNCC: reflexões sobre a formação na Educação Básica

*Jeice Campregher**

*Rita de Cássia Marchi***

*Cássia Ferri****

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a subjetividade/identidade desejada e propagada no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento voltado à formação dos estudantes da educação básica em território brasileiro é tomado, na presente discussão, em sua natureza duplamente política. Para tal, parte-se de uma perspectiva epistemológica pluralista, utilizando-se de conceitos-ferramenta de base foucaultiana e de autores da Sociologia, a saber, Norbert Elias, Zigmunt Bauman, Claude Dubar e Stuart Hall. A partir da discussão de subjetividade, identidade e outros conceitos relevantes às reflexões e problematizações, lança-se um olhar para as 10 competências gerais expressas no documento supracitado. Os excertos selecionados para análise demonstram evocar, validar e propagar subjetividades/identidades ao encontro do que os sociólogos analisam como abertas, móveis, flexíveis, próprias da modernidade tardia ou líquida; além de responsabilizar o sujeito por suas escolhas.

Palavras-chave: Identidade; Subjetividade; BNCC

* Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora em Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio (EJA). E-mail: professorajeice@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7485238155830906>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1888-505X>.

** Doutora em Sociologia (UFSC/PARIS V). Professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: atoseditora@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5465980470952901>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3408-2732>.

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: cferri@furb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5382776332548256>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2774-9655>.

The ideal subjectivity in the BNCC: reflections on training in Basic Education

Abstract: This article aims to reflect on the subjectivity/identity desired and propagated in the document of the National Common Curricular Base (BNCC). The document aimed at the training of basic education students in Brazilian territory in the present discussion, in its doubly political nature. Therefore, we start from a pluralist epistemological perspective, using Foucaultian-based tool concepts and sociology authors, namely Norbert Elias, Zygmunt Bauman, Claude Dubar, and Stuart Hall. From the discussion of subjectivity, identity, and other concepts relevant to the reflections and problematizations, it launched a look at the 10 general competencies expressed in the aforementioned document. The excerpts selected for analysis show to evoke, validate and propagate subjectivities/identities in line with what sociologists analyze as open, mobile, flexible, typical of late or liquid modernity; in addition to making the subject responsible for their choices.

Key-words: Identity; Subjectivity; BNCC

La subjetividad ideal en la BNCC: reflexiones sobre la formación en Educación Básica

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la subjetividad/identidad deseada y propagada en el documento de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El documento destinado a la formación de estudiantes de educación básica en territorio brasileño es tomado, en la presente discusión, en su doble naturaleza política. Para ello, partimos de una perspectiva epistemológica pluralista, utilizando conceptos de herramientas basados en Foucault y autores de la sociología, a saber, Norbert Elias, Zigmunt Bauman, Claude Dubar y Stuart Hall. A partir de la discusión sobre la subjetividad, la identidad y otros conceptos relevantes para las reflexiones y problematizaciones, se lanza una mirada a las 10 competencias generales expresadas en el citado documento. Los extractos seleccionados para el análisis demuestran evocar, validar y propagar subjetividades/identidades en línea con lo que los sociólogos analizan como abierto, móvil, flexible, propio de la modernidad tardía o líquida; además de responsabilizar al sujeto de sus elecciones.

Palabras clave: Identidad; Subjetividad; BNCC

Introdução

Este artigo foi produzido a partir de discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação e na disciplina Teoria Social e Educação ministrada no Doutorado em Educação do PPGE da Universidade Regional de Blumenau (FURB)¹. Um dos interesses do mencionado GP é compreender os fundamentos, propósitos e possíveis efeitos das políticas nacionais para a Educação Básica. Assim, entre seus objetos de estudo estão as normas/diretrizes para a Educação Básica – incluindo as políticas curriculares expressas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras que surjam a partir dela. Nesta esteira, o artigo tem por objetivo propor reflexões sobre a subjetividade/identidade desejada e propagada na BNCC.

Em outras palavras, o artigo trata da(s) subjetividade(s) apresentada(s) como um fim a ser alcançado pelos alunos/estudantes na Educação Básica. Pretende-se demonstrar que o documento, tomado em seu sentido político, visa gerar um determinado resultado ou produto no processo educativo: um sujeito dotado de competências e habilidades, com domínio de certos conhecimentos, capaz de ser e agir no mundo de uma determinada maneira. Por este motivo, destaca-se a relevância desta análise sobre a questão da subjetividade no processo educativo.

Toda investigação exige uma perspectiva epistemológica assim como metodológica. Neste artigo compreende-se a BNCC como um documento normatizador e, como tal, um procedimento de exclusão. Exclusão do quê? Do acontecimento aleatório da linguagem e seus correlatos - quem diz, o que diz, em que circunstâncias o diz. Assim, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 1987, p. 8-9). Um documento normatizador é, portanto, um procedimento de exclusão - de todas as outras possibilidades (definições) que deixou “de fora”. É por isso que interessa analisar, no documento em

¹ Disciplina ministrada no ano de 2020 pela Professora Dra. Rita de Cássia Marchi.

questão, o que está “dentro” daquilo que se espera produzir como norma (normal) em relação aos sujeitos em formação na Educação Básica.

Este trabalho tem também por base uma discussão de caráter pluralista que, de acordo com Mainardes (2018), é uma tendência das pesquisas no campo das políticas educacionais e não significa ecletismo ou relativismo – a justaposição de ideias de modo relativamente aleatório. Antes, o pluralismo epistemológico visa uma cuidadosa “articulação de ideias de diferentes teorias [que] implica justificar tais escolhas, apresentar reflexões em torno do próprio quadro teórico construído” (MAINARDES, 2018, p. 13). O presente artigo articula, assim, conceitos foucaultianos e sociológicos na análise da subjetividade delineada e esperada do aluno na Educação Básica, a partir de excertos das 10 competências gerais da BNCC.

Indica-se, ainda, que a análise e reflexões realizadas neste texto têm por fundamento o paradigma compreensivo da sociedade. Assim, leva-se em conta que os aspectos sociais e políticos da Educação estabelecem complexas redes de sentido em relação às quais os atores sociais elaboram as mais diversas interpretações, ações e reações. Portanto, embora essas não sejam objeto deste artigo, leva-se em conta a não passividade dos atores no campo da Educação.

Quanto à organização, o artigo está dividido em três partes. Na primeira são apresentados os conceitos-chave da discussão, a começar pelo de subjetividade que, a partir de Foucault, está imbricada em processos de objetivação; a seguir, discute-se o conceito de identidade, a partir de autores da sociologia, relativamente aos processos de individualização e das transformações sociais causadas pelo advento da assim chamada segunda modernidade. Na sequência recebe destaque o documento da BNCC: a forma como é compreendido no artigo e alguns aspectos relativos ao contexto de sua produção e constituição/organização interna. Na segunda parte é realizada a análise de excertos do documento à luz de autores da base teórica do artigo, com o objetivo de compreender a subjetividade/identidade tomada como ideal na BNCC. Na terceira e última parte, são apresentadas as considerações finais do artigo.

O documento, o sujeito e a identidade

Antes da análise das competências gerais do documento da BNCC faz-se necessário ancorar conceitos de sujeito, de subjetividade e de identidade nos autores de base deste artigo. Assim como, devido à pluralidade de perspectivas a partir das quais podem ser discutidos excertos de fontes documentais, nesta seção é também situada a compreensão a respeito do documento analisado; isto é, sob qual prisma ele é analisado.

O campo de investigação da educação – entre outros – se interessa pela análise da linguagem desde a chamada virada linguística. A linguagem, na perspectiva aqui empregada, está intimamente relacionada ao interesse por investigar a racionalidade e esta, por sua vez, está situada em determinadas épocas históricas. Racionalidade que emerge nos discursos sobre diferentes objetos atribuindo a eles sentidos, posições, tarefas - o que é e o que faz o professor, o aluno, a educação, o que é ser adequadamente formado, entre outros. Dessa forma, ao abordar excertos/materialidades (FOUCAULT, 2002), torna-se parte integrante desta abordagem discutir questões relacionadas às relações entre saber-poder-sujeito (FOUCAULT, 1987; 2002).

A esse respeito, Foucault afirma interessar-se por investigar a história do sujeito (FOUCAULT, 2008), buscando “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Esse *tornar-se* envolve uma *relação com a verdade* que “categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele” (FOUCAULT, 1995, p.235). Em suas contribuições, Foucault aponta que *sujeito* pode ser entendido de dois modos: “[1] sujeito a alguém pelo controle e dependência, e [2] preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

A par desta definição, ao se investigar ou discutir excertos – a materialidade (FOUCAULT, 2002) – das competências gerais da BNCC também se está discutindo uma lei de verdade. Essa que, segundo Foucault, categoriza o indivíduo, marca-o, faz com que se torne imperativo reconhecer, na individualidade, certos atributos. Dito de outro modo, além de oferecer ao indivíduo um parâmetro de autoanálise, liga-o à sua própria identidade; esta que os outros precisarão reconhecer.

Gallo (2017), retomando e sintetizando Foucault, aponta que os processos de subjetivação estão imbricados em modos de objetivação que podem ser sintetizados em três formas basilares. No primeiro,

a ciência é apresentada como um modo de objetivação dos sujeitos, que permite que os seres humanos sejam pensados em sua ação (seres que vivem, trabalham, produzem); o segundo modo de objetivação é tomado das práticas divisoras, isto é, o conjunto de práticas que permitem classificar os seres humanos em distintas categorias como, por exemplo, o normal e o anormal, o louco e o “são de espírito”, o doente e o sadio. Por fim, a terceira forma de objetivação pode ser percebida numa autoposição do sujeito, isto é, a maneira pela qual um ser humano se transforma em sujeito e age sobre si mesmo [...] (GALLO, 2017, p.79).

Em relação à primeira forma de objetivação citada por Gallo, no texto da BNCC os sujeitos são tomados como objetos do discurso; pensados em sua ação (viver, trabalhar, produzir). Neste sentido são descritas, explicadas, defendidas habilidades e competências que os alunos devem adquirir. Em síntese, o texto apresenta o “resultado” a ser alcançado por meio da ação educativa.

A respeito da segunda forma de objetivação, que é a construção da norma (ou das práticas divisoras), há um regime de verdade dando sustentação ao que é delineado e burilado como o sujeito ideal, esperado, desejável. Ao definir o ideal/esperado (a norma), constrói-se, em contraste (e como consequência do ideal prescrito), o que seria o desvio, o “não normal”. Criam-se, assim, categorias valorativas sobre os sujeitos: os que

foram adequadamente formados e, portanto, considerados *competentes* e os *desviantes*².

Tal norma, neste trabalho, é tomada como contingente e possível dentro de certas condições (VEIGA-NETO, 2000). Trata-se de problematizar aquilo que recebe o status de verdade, “mostrando seu caráter construído e arbitrário – e, portanto, não natural” (VEIGA-NETO, 2005, p. 62). Nas palavras de Foucault (1994, p.3), trata-se de “mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si”.

Neste artigo, as discussões e análises das competências partem desta compreensão de sujeito/subjetividade ancorado (a) na constituição da norma. Nas palavras de Fernandes (2012, p. 75), a subjetividade não diz respeito a “uma verdade original do sujeito, são os discursos exteriores que a determinam, modificam-na, possibilitam a criação de mundos – espaços socialmente construídos – reservados exclusivamente à segregação desses sujeitos”. Ao ser posta em funcionamento, tal subjetividade válida/justifica o uso de determinados procedimentos visando moldá-la segundo a norma estabelecida (FERNANDES, 2012).

Além de amparar-se nessa concepção de subjetividade, este trabalho também utiliza o conceito de identidade tal como tratado por autores da Sociologia que discutem a construção das identidades sociais na modernidade e as transformações estruturais causadas pelo advento da chamada pós-modernidade, segunda modernidade, modernidade líquida ou modernidade tardia³.

² Compreendendo, com Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que os sujeitos atuam de diferentes modos em relação às políticas, a terceira forma de objetivação descrita por Gallo (2017), a respeito da ação do sujeito sobre si mesmo, não será tratada neste artigo pelo fato de o foco estar no texto, nas palavras-chave expressas nas competências gerais da BNCC.

³ Estas nomenclaturas dizem respeito a como diversos autores, de distintas perspectivas teóricas, denominam (de forma ampla) “rupturas sociais” que se instalam nas sociedades modernas a partir dos anos 1970 e que fazem surgir um novo contexto social designado como pós-modernidade, pós-fordismo, sociedade pós-industrial, hipermodernidade, modernidade tardia, segunda modernidade, modernidade reflexiva, modernidade líquida, sociedade da

Neste texto compreendemos a subjetividade e a identidade como dimensões acopladas ou entrelaçadas, no sentido de que a identidade, individual e social, pode ser compreendida como a objetivação e exteriorização da subjetividade; e esta como aquilo que dá suporte, que constitui ou que fundamenta a identidade. São, portanto, conceitos relacionais que decorrem sempre de uma construção ou de um trabalho (uma ação) que é tanto individual quanto social. Um trabalho sobre si mesmo (subjetivo) a partir do trabalho ou ação exercida pela comunidade ou sociedade (intersubjetivo). É aquilo que o indivíduo faz de si com aquilo que fazem dele (EWALD; SOARES, 2007). Assim, a “identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” (DUBAR, 2005, p.135). Sendo, portanto, uma ação com duplo registro (o individual e o social), não se alcança deslindar, separar, discernir, o que pertence a uma dimensão e o que é próprio da outra, pois “nossa subjetividade atua em um contexto social no qual a linguagem e a cultura atribuem significados às nossas experiências individuais” (MENEZES, 2016, p.73).

O conceito de identidade, no entanto, há tempos vem passando por uma “crise” ou sendo “descentrado” e isto se deve, segundo Hall (2006), a dois fatores principais: o descentramento do sujeito cartesiano (ou do Iluminismo) realizado por “cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas”⁴; e a natureza extremamente dinâmica da sociedade na

informação, sociedade de risco, entre outras designações. Apesar das divergências teóricas, as principais mudanças consensualmente apontadas por esses autores são: flexibilização da produção e da participação no mundo do trabalho, declínio das instituições e do Estado-Nação, descrença no poder da razão e da ciência em direção a um progresso planejado, novas formas de entender o tempo e o espaço, ritmo extremo e alcance global e sem precedentes das mudanças, sentimentos generalizados de incerteza, insegurança e risco, expansão e fragmentação das redes de conhecimento, entre outras mudanças significativas.

⁴ Os mencionados avanços na teoria social e nas ciências humanas são, de acordo com Hall (2006), as tradições do pensamento marxista (releituras feitas a partir da década de 60 do século XX), a descoberta do inconsciente por Freud (e o subsequente pensamento psicanalista), o estruturalismo linguístico de Saussure, a genealogia do sujeito moderno desvendada por Foucault, e o impacto do feminismo (seja como crítica teórica ou como movimento social).

modernidade tardia, pois as constantes e cada vez mais rápidas alterações (de ordem econômica, política, social, cultural, tecnológica), abalam os quadros que forneciam aos indivíduos referências estáveis no mundo social. Essa “desancoragem” do indivíduo em relação às relações e/ou identidades “sólidas” desestabilizam e alteram também sua subjetividade e, em consequência, sua vida (hábitos, estilo de vida e, portanto, seus valores e “verdades”).

Entende-se que os sujeitos que atuam em relação às políticas são provocados de diferentes maneiras pelo saber com status de verdade. Verdade, compreendida aqui, no sentido foucaultiano, de saberes que adquirem este status (FOUCAULT, 2002). Esses saberes são convocados e reforçados no texto de um documento normatizador no campo da educação. Ainda assim, não se pode saber, a priori, de que forma essas verdades vão ser recebidas (ou não) pelos sujeitos ou indivíduos. Muito menos pode-se acreditar que todos irão se relacionar com as verdades do mesmo modo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Dessa forma, mesmo que os efeitos não sejam previstos a priori, torna-se essencial analisar quais verdades foram eleitas e reforçadas em documentos normatizadores em detrimento de tantas outras possíveis, e que permaneceram de fora pelo procedimento de exclusão do discurso.

O discurso “[...] é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2003, p. 253). O discursivo sustenta o não-discursivo e vice-versa: as práticas institucionalizadas, as hierarquias, as relações, as técnicas potencialmente produtivas de subjetividades. Quando saberes alcançam status de verdade, amparados em condições de possibilidade históricas, são materializados em políticas, em documentos, em discursos oficiais, em preocupações pedagógicas, entre outras tantas formas sob as quais ganham visibilidade.

Nessa concepção, práticas norteadas por metas engendram dispositivos utilizados como instrumentos normalizadores. Neste caso, trata-se do dispositivo de saber e poder que compreende, em sua potencialidade, a produção de subjetividades e a normalização como efeito e instrumento de poder. Para Ball (1993, p. 14, tradução nossa), “somos as

subjetividades, as vozes, os saberes, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Não ‘sabemos’ o que dizemos, nós ‘somos’ o que dizemos e fazemos. Nestes termos, somos falados por políticas” (BALL, 1993, p.14, tradução nossa). Por essa razão, faz-se necessário lançar um olhar para essa subjetividade almejada em um documento de alcance nacional como a BNCC, em que a norma produzirá efeitos sobre professores e alunos.

Partindo dessas compreensões, a BNCC é tomada como um documento em seu sentido/papel político. Ela é um dos muitos documentos – entre leis, diretrizes nacionais, etc. – com potencialidade de “conformar nos sujeitos docentes uma nova forma de perceber o conhecimento, as finalidades da Educação e com isso os sujeitos que se quer construir” (PIMENTEL; CORRÊA, 2015, p. 15).

Com o interesse em compreender essa subjetividade delineada na BNCC, parte-se da compreensão de que tal subjetividade – descrita de determinado modo como um objeto do discurso no interior de um documento – é algo não natural. Em outras palavras, esse delineamento de subjetividades não é reflexo de uma natureza intrinsecamente superior e que, por isso, seria naturalmente desejável; mas, sim, como algo construído e contingente. Por isso o interesse desta análise naquilo que dá condições para que, no presente, tal sujeito seja desejado, tomado como ideal, transformado em norma (normalizado); um produto visado. É nesse sentido que estudos sociológicos contribuem na compreensão das condições dessa subjetividade ser desejada no presente.

Quanto à análise do texto da BNCC, é válido citar que, por se tratar de um documento amplo, múltiplo, com questões explícitas e outras implícitas, serão analisados apenas excertos. Esses, para fins deste artigo, foram retirados do que a BNCC aponta como “Competências Gerais da Educação Básica”. Não há, em um texto com as dimensões de um artigo, a possibilidade de esgotar as formas de análise quanto ao sujeito-aluno (subjetividade ideal, pretendida) e, muito menos, do documento como um todo. Compreendemos que escolhas são feitas e que outros focos poderiam ser eleitos para análise.

Para compreender como a definição das dez competências gerais da educação básica expressas pela BNCC explicitam e demandam uma subjetividade específica por meio do revigoramento da teoria do capital humano⁵, faz-se necessário relembrar, mesmo que brevemente, o contexto no qual este texto curricular foi elaborado e aprovado. Os anos de 2015 a 2017 – nos quais vêm a público as diversas e controversas versões da BNCC – são marcados pela busca de um "novo modelo para a educação". Esse modelo se apresenta revisitando a chamada "pedagogia das competências" que é evocada como um fundamento epistemológico da formação escolar. Neste sentido, Ramos (2006, p.279-280) esclarece que

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

Nesta perspectiva, a BNCC define seu propósito de assegurar o desenvolvimento de aprendizagens essenciais ao longo da educação básica e que devem, por sua vez, assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais. Ao definir competências, aponta a seguinte direção:

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

⁵ Na teoria do capital humano, o trabalhador (isto é, o homem em aptidões e competências) é uma máquina de produção de renda. Saviani (2013) destaca que esta teoria adquiriu força ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que estão presentes na formulação da atual reforma do Ensino Médio e que ganharam maior visibilidade com a Pedagogia das Competências que orienta a Base Nacional Comum Curricular.

exercício da cidadania e do mundo do trabalho
(BRASIL, 2018, p.8)

A adoção do enfoque das competências é, de acordo com o documento, um compromisso com a educação integral que, por sua vez, é definido como uma

(...) construção intencional de processos educativos que promovam as aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar [...] seu potencial de criar novas formas de existir [...] e o protagonismo do estudante (BRASIL, 2018, p.14-15).

Para indicar o perfil desejado dos egressos da educação básica, as dez competências gerais são descritas como articuladas entre si e sem hierarquias, perpassando todos os componentes curriculares. No entanto, o que se observa, a partir daí, é que cada uma das etapas da educação básica é apresentada de forma independente, seguindo organizadores curriculares que não se articulam entre si e que, portanto, não sustentam o percurso formativo dos estudantes.

A etapa da Educação Infantil tem como balizadores os chamados direitos de aprendizagem e uma organização curricular denominada de campos de experiências. Esses campos possibilitariam aos professores a organização das atividades pedagógicas, observadas as características das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. A escolha e a composição destes campos não são claramente identificadas no texto. Objeto de muitas controvérsias, a organização curricular da BNCC para a Educação Infantil resulta, em parte, dos princípios indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010). Como exemplo disso, temos a manutenção dos princípios ético, político e estético e os seis direitos de aprendizagem⁶ (BNCC, 2018). Pode-se afirmar, no

⁶ Os seis direitos apresentados no documento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2018, p. 38).

entanto, que a finalidade educativa e a concepção de criança são equivalentes nos dois documentos, isto é, nas DCNEI e na BNCC (LAZARETTI, 2020).

Na etapa do Ensino Fundamental, embora se encontre menção ao processo de transição, muda significativamente a compreensão sobre a formação das crianças. O documento passa uma breve sugestão de divisão por “áreas de conhecimento”, mas o que predomina são as velhas fórmulas de divisão dos conhecimentos em disciplinas escolares e a organização no modelo de progressão seriada. A uniformidade da organização de quadros das diferentes disciplinas com a apresentação das “unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” não esconde as tradições disciplinares e as diferentes escolhas na organização dos conhecimentos escolares.

A etapa do Ensino Médio é a que apresenta maior “novidade”, qual seja, a de abandonar a organização por disciplinas e apresentar as competências e habilidades divididas em quatro áreas do conhecimento, a saber, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Não há subdivisão por ano/série numa clara indicação de progressão não seriada. Apenas dois componentes curriculares são considerados, ou seja, o de Língua Portuguesa, dentro da área de Linguagens, e o de Matemática que se expressa, ao mesmo tempo, como componente curricular e como área de conhecimento.

Percebe-se, portanto, na forma como se estrutura a BNCC, a incongruência do conceito de competências gerais. Ou seja, em sua materialidade (FOUCAULT, 2002), o texto da BNCC propõe uma compreensão behaviorista de competências (PEREZ GOMEZ, 2015), reduzindo o desenvolvimento das competências ao desenvolvimento de habilidades e, ainda, secundariza o conhecimento e a reflexão em razão do “saber fazer”.

A subjetividade/identidade do estudante na BNCC

A partir deste ponto, inicia-se a análise de aspectos sociais que dão sustentação ao que se apresenta, no documento da Base, como “sujeito desejável”, como meta, ou como resultado pretendido em termos da subjetividade dos indivíduos (estudantes). Tal análise tem como norte o objetivo do artigo, aqui retomado: propor reflexões sobre a subjetividade/identidade desejada e propagada na BNCC.

Como contribuição inicial, recorre-se à discussão de Norbert Elias sobre o processo de individualização e socialização. Elias (1994) procura compreender de que maneira ocorre a construção da autoimagem do indivíduo moderno. Ter ciência dessa autoimagem, para ele, é algo difícil, uma vez que ela “se apresenta à pessoa em questão como algo natural e universalmente humano” (ELIAS, 1994, p.81). Para ele, essa autoimagem ganha força no Renascimento, difundindo-se nas sociedades modernas ocidentais.

O ser humano, ao longo dos séculos, sempre procurou resolver o problema do conhecimento e da verdade. Descartes, no século XVII, deu uma resposta clássica a esse problema, ao estabelecer ou definir o ato de pensar como o único aspecto humano considerado sólido e crível. Nessa compreensão, denominada racionalista, o homem toma consciência de sua existência a partir do seu pensamento: este só é possível se o eu existir (Penso, logo existo). A razão é, assim, deslocada ao primeiro plano da nova autoimagem do homem, pois ocorre a descoberta do indivíduo como alguém capaz de pensar sem ter que, necessariamente, recorrer a algo ou alguém externo a ele mesmo (ELIAS, 1994)⁷. Nesse processo se estabelece a dupla condição humana que passa a ser aceita a partir do racionalismo cartesiano e que funda as Ciências Humanas: o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento.

⁷ Elias destaca que esse processo não ocorreu sem resistência, lembrando que no contexto histórico da época ocorria o enfraquecimento de instituições detentoras da verdade.

Essa concepção de homem, realocada na autoimagem de um ser racional e responsável por suas ações, evoluiu como “sintoma e fator de uma transformação específica que afetou simultaneamente as três coordenadas básicas da vida humana” (ELIAS, 1994, p. 84-85): (1) formação e posição do indivíduo na estrutura social; (2) a própria estrutura social; (3) relação dos seres humanos com o mundo não-humano.

Para Elias, a literatura expressa essa transição. Na metade do século XIX, o romance passa a descrever também o que acontece no mundo interior das personagens. Antes disso, as descrições dedicavam-se mais ao ambiente e aos acontecimentos externos à subjetividade. Isso demonstra a virada em relação à individualidade

Esta reconstrução da autoimagem do homem ocorre paralelamente ao processo de instalação das sociedades modernas (industriais e urbanas), isto é, à alteração no estilo de vida que alterou, por sua vez, as formas de se relacionar consigo e a consciência de si em relação aos demais:

O desprendimento no ato de observar os outros e se observar consolidou-se numa atitude permanente e, assim cristalizado, gerou no observador uma ideia de si como um ser desprendido, desligado, que existia independentemente de todos os demais [...] [Isso] se apresentou, pela primeira vez [...] como um componente do ser humano (ELIAS, 1994, p. 91).

Essa mudança de percepção/autopercepção, decorrente do processo de individualização em seu início alterou, por sua vez, a visão sobre o pronome “nós”; este passa a ser entendido como uma massa de “eus”. Neste sentido, as cidades, cada vez mais industrializadas e povoadas, contribuem para a existência de pessoas cada vez mais juntas fisicamente e, ao mesmo tempo, mais existencialmente isoladas.

Ao deixarem as cidades menores, onde famílias e vizinhos formam pequenas redes de apoio – de decisões, de ajuda – os indivíduos passam a lutar sozinhos por suas vidas. Ao fazer parte, nas grandes cidades, de sociedades “cada vez mais complexas, eles se descobrem diante de um número crescente de opções. Mas também têm que decidir muito mais por

si. Não apenas podem como devem ser mais autônomos. Quanto a isso, não têm opção” (ELIAS, 1994, p. 102). A necessidade de individualização faz parte da transformação social que deu surgimento à Modernidade e, por ser um fenômeno que atinge todas as pessoas, torna-se difícil ou impossível tentar dele escapar ou fugir.

Os espaços urbanizados colaboram com o isolamento e encapsulação dos indivíduos, despertando neles “a sensação de ser, ‘internamente’, uma coisa totalmente separada, de existir sem relação com as outras pessoas” (ELIAS, 1994, p. 103), ao mesmo tempo em que, para viver nessa nova sociedade, torna-se necessário reprimir ou conter impulsos espontâneos. Aqui se apresenta o (falso) conflito entre o indivíduo e a sociedade, entre os impulsos espontâneos (indivíduo) e os impulsos que cerceiam a ação (sociedade) (ELIAS, 1994).

O abismo que antes existia entre o homem e a natureza – o mistério, o não-controlável – agora passa a existir entre o indivíduo e os “outros”. Para Elias, o muro invisível que separa as individualidades modernas tem como um dos seus efeitos a sensação de isolamento⁸. No processo de individualização, o novo abismo é formado entre o interior do indivíduo e o que está fora dele; agora a “sociedade” é o externo, e é por este motivo que, nas teorias clássicas da socialização, o processo socializador (leia-se a educação das novas gerações) resulta, em síntese, na interiorização da exterioridade (as normas sociais)⁹.

⁸ Elias retoma a ideia de que a Literatura expõe tais sentimentos vividos pelo homem nessa configuração social e cita Rilke, poeta alemão: “Das pessoas estou mais distante que das coisas [...]. É um presídio sem janelas” (Rilke). A isto acrescentamos os poemas de Fernando Pessoa que tratam do mesmo tema: “Ode Triunfal”, “Grandes São os desertos, e tudo é deserto”, “Se te queres matar, porque não te queres matar”. Deste último, um trecho: “És importante para ti, porque é a ti que te sentes. És tudo para ti, porque para ti és o universo [...] E se és assim, ó mito, não serão os outros assim?”.

⁹ Se nas teorias clássicas da socialização - na esteira durkheimiana - este processo é visto como uma via de mão única (a ação educativa adulta exercida sobre os “imatuross”), nas teorias contemporâneas se considera que as crianças e jovens não são receptáculos passivos de papéis funcionais ou de competências culturais prescritos pela sociedade; são também atores sociais que participam de forma ativa do seu processo de socialização (para mais sobre essa mudança de paradigma, ver Dubar, 2005, capítulo 4, e Marchi, 2010).

A individualização é um processo e uma meta a ser alcançada nessa nova configuração social. Parte-se da infância rumo a um padrão de civilização. Quanto mais exigências colocadas ao processo de formação (educação) do indivíduo adulto, também aumenta a distância entre a infância e o ponto ideal/idealizado pelas exigências socialmente construídas. Quanto mais complexa e abrangente a contingência, mais difícil e demorado se torna o processo civilizador individual; ou seja, mais se alonga o tempo de preparação para a vida em sociedade, isto é, o tempo da educação.

Com a crescente especialização das sociedades, a trajetória do indivíduo a caminho de se tornar uma pessoa autoconfiante e autônoma torna-se mais longa e complicada. Aumentam as exigências feitas a seu autocontrole consciente e inconsciente. [...] [São inúmeros os fatores que aumentam] a probabilidade de a pessoa em questão não conseguir atingir um equilíbrio adequado entre as inclinações pessoais, o autocontrole e os deveres sociais (ELIAS, 1994, p. 105).

Nas sociedades pré-modernas (sociedades simples), havia menos graus a serem galgados pelos indivíduos em sua constituição como adultos. Nas complexas existem muito mais possibilidades, diferentes carreiras e funções na vida adulta, diferentes instituições de preparo – escolas, cursinhos, universidades, entre outros –, objetivando a formação para o desempenho de papéis, funções ou profissões.

Outra contribuição de Norbert Elias ao tema deste artigo se refere à relação do homem com o trabalho e a possibilidade de ascender em uma escala de valores. Enquanto nas sociedades simples – pequenas comunidades – o ponto de vista era o nós e as inquietações/medos estavam relacionados à manutenção da vida diante de uma natureza inóspita ou selvagem - frio, inanição, ataques de predadores, caça, raios, entre outros –, nas sociedades complexas, urbanas e industriais, as preocupações mudam. Nas pequenas comunidades as inquietações eram de curto e médio prazo; após os processos de individualização e urbanização, começam a se estender

a longo prazo – pensar, escolher, planejar. Passa-se a frear impulsos momentâneos, com satisfação a curto prazo, por algo que se possa alcançar mais adiante.

Muitas dessas mudanças se devem às contribuições e aos avanços da ciência, pois a força muscular humana é cada vez menos necessária – passando a surgir profissões que, por sua vez, vão se subdividindo cada vez mais. Isto amplia em muito as possibilidades de trabalho; surgem diferentes ramos e especialidades profissionais. Em meio a essa possibilidade de poder fazer escolhas a longo prazo - e não apenas suprir o básico imediato -, escolher se torna uma exigência e, em seguida, torna-se um hábito (ELIAS, 1994).

As agora muitas possibilidades de ser e agir são propagadas na arte, nas revistas, nas conversas cotidianas – assim como seus sintomas e consequências. Dentre eles, dois parecem bastante antagônicos: sentimento de isolamento e orgulho de ter um diferencial em relação aos outros e, assim poder ascender na escala de valores socialmente reconhecidos. Mas, o número de possibilidades ou de escolhas é proporcional ao das chances de fracasso. Ainda que o indivíduo esteja indo bem na ascensão da escala de valores, outro efeito possível é a sensação de insegurança sobre ter ou não escolhido o melhor caminho para o sucesso (ELIAS, 1994).

As reflexões realizadas por Norbert Elias em relação ao processo de individualização moderno aguçam o olhar para o que é posto na BNCC como desejável para que um estudante atinja, em especial, o que se encontra no texto das “Competências Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 9). Ao longo do documento é possível observar que tais competências são o tempo todo reforçadas e lembradas tanto por elaborações visuais (esquemas) quanto verbais.

A seguir, trechos de duas competências gerais (6 e 10)¹⁰ (BRASIL, 2018, p. 9-10).

¹⁰ Essas numerações têm o objetivo de possibilitar que o leitor, caso consulte o documento da BNCC, encontre rapidamente de onde foi extraído o excerto. O número (6), no documento, corresponde a sexta (6a) competência – entre as 10. Se for usado o número (10), trata-se da décima (10a) competência geral e assim por diante.

Quadro 1 - Excerto (s) competência (s)

[...] entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões [...].

Fonte: BRASIL (2018)

O objetivo aqui não é limitar ou direcionar a leitura do interlocutor, sendo possível que cada um faça sua própria análise, para além da deste artigo. O que, nesses excertos, interessa analisar são suas condições de existirem, circularem e serem tomados como verdade. A partir desse olhar, observa-se que essa materialidade (FOUCAULT, 2002) está atrelada ao processo moderno de individualização, conforme discutido por Norbert Elias e atualizado por Zigmunt Bauman (2001). Em tal materialidade, portanto, é retomada e reforçada uma verdade. A autonomia, na atualidade, torna-se algo imprescindível de ser alcançado por estar atrelada à compreensão - produzida no processo de individualização - de que cada um deve fazer por si e ir atrás dos seus sonhos – ter em vista um projeto de vida.

Fazer escolhas ou tomar decisões (conforme expressões utilizadas nos excertos acima) não é apenas uma possibilidade na atual configuração social; é uma necessidade, uma exigência que, como discutido por Elias (1994) e Bauman (2001), torna-se um hábito. Escolhas/decisões feitas sempre com consciência e responsabilidade – lembrando da já discutida relação conflituosa entre os impulsos espontâneos (indivíduo) e impulsos que cerceiam a ação (sociedade). A escola sendo uma das instituições de preparação para a realização dos papéis – nos mais variados degraus em direção ao que se tem como meta: objetos de desejo, formas de ser, poder de compra, etc. – também deve formar para a responsabilidade e consciência, cerceando os impulsos que não são benéficos à sociedade.

A questão dos juízos de valor (o que é considerado bom ou ruim, adequado ou inadequado, etc.) vai ao encontro de uma das três formas de objetivação dos sujeitos analisadas por Foucault e sintetizadas por Gallo

(2017) – e apresentadas na seção 2 deste artigo. Neste momento, retoma-se a segunda forma de objetivação; as “práticas divisoras, isto é, o conjunto de práticas que permitem classificar os seres humanos em distintas categorias como, por exemplo, o normal e o anormal, o louco e o ‘são de espírito’, o doente e o sadio” (GALLO, 2017, p. 79).

Quando são definidas/delineadas competências gerais e essas reaparecem ou são retomadas de diferentes maneiras ao longo do texto da BNCC, estabelecem-se divisões entre o desejado ou esperado e, por conseguinte, o que viria a ser o desvio. Se o fim desejado se coloca como entender o mundo do trabalho, fazer escolhas, exercer cidadania, ter projeto de vida – tudo isso com liberdade, autonomia, consciência e responsabilidade – o seu oposto também fica estabelecido; tudo o que seria o desvio dessa meta a ser alcançada. Relembrando Elias, as metas precisam estar à frente para que os sujeitos sejam instigados a alcançá-las.

Mesmo não sendo o foco desta análise, ainda assim, é preciso mencionar a responsabilidade que recai sobre os que fazem educação. Também está presente no texto da Base, mesmo de forma subentendida, que a escola e seus professores têm a responsabilidade de produzir sujeitos que apresentem as competências desejadas. Em se tratando de um documento que apresenta metas a serem alcançadas, existe uma atribuição, uma responsabilização sobre o ator da ação; aquele que será o responsável por transformar o ideal (sujeito desejado) em realidade visível e examinável. Assim, encaminhar o sujeito-aluno à esteira dessas metas/objetivos recai sobre os agentes/adultos socializadores que são, no documento normativo, os professores. Dessa forma, a competência do docente torna-se também passível de análise e avaliação.

Assim agem as forças coercitivas; o professor deve também apresentar a competência de conduzir os alunos a essa lógica da autonomia, do saber fazer escolhas, de ter projetos e de ser responsável por realizá-los, etc., o professor se torna o sujeito responsável pela construção do sujeito-aluno definido/delineado no documento (dotado de autonomia e de competências e que se considere responsável por si e pelos resultados que atingir). “Trata-se do governo dos homens, da conduta dos indivíduos. Arte

de governar que implica dobrar as forças sobre si para exercer o poder sobre o outro” (PIMENTEL; CORRÊA, 2015, p. 32).

A respeito dos adultos socializadores, das formas de socialização e da construção da identidade nesse processo, recorre-se a Dubar (2005) que, ao discutir a questão dos papéis sociais, recorre a G. Mead sobre as etapas essenciais e iniciais da socialização. O papel é o conjunto de gestos/símbolos significantes que formam uma identidade reconhecida socialmente. O processo de aprendizado e aquisição de um papel, que se inicia na infância, permite a “consolidação da identidade social e, portanto, a conclusão do processo de socialização [...] portanto, a socialização, vai de par com a individualização.” Assim, embora pareça paradoxal, “Socializando-se, os indivíduos criam a sociedade tanto quanto reproduzem a comunidade.” (DUBAR, 2005, p. 118-119).

Sobre as etapas da socialização, Peter Berger e Thomas Luckmann retomam e prolongam as discussões de Mead, introduzindo uma “distinção interessante” (DUBAR, 2005) entre a socialização primária e a secundária, que “não seja pura reprodução” da socialização primária. Se na socialização primária o aprendizado dos “saberes básicos” (falar, depois ler e escrever e, decorrente disto, categorizar situações do “mundo vivido”) está essencialmente ligado às relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola; na socialização secundária

Trata-se, antes de tudo, da incorporação de saberes especializados – que chamamos de saberes profissionais – que constituem um novo gênero de saberes. São maquinarias conceituais que compreendem um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado e um verdadeiro “universo simbólico” que [...], ao contrário dos saberes básicos da socialização primária, são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades (DUBAR, 2005, p. 122, grifos no original).

Portanto, se o resultado da socialização primária é a inserção dos indivíduos no mundo dos saberes gerais; na socialização secundária ocorre

a inserção em “mundos diferenciados’ em torno de saberes cada vez mais fragmentados” (DUBAR, 2005, p. 126).

A relação da socialização primária e secundária pode ser estabelecida em termos de continuidade – quando reforçam os possíveis trajetos apontados pelos primeiros adultos socializadores – ou de ruptura – quando ocorrem processos de desestruturação e reestruturação da identidade. Nesses processos de ruptura ocorrem os choques biográficos que reatualizam a realidade anteriormente solidificada (DUBAR, 2005).

Existem condições para o processo de ruptura – desestruturação e reestruturação da identidade. Dubar os sintetiza:

[1] disjunção entre “identidade real” e “identidade virtual” [...]; [2] técnicas especiais que assegurem uma forte identificação com o futuro papel visado, um forte engajamento pessoal (commitment); [3] um processo institucional de iniciação que permita uma transformação real da “casa” do indivíduo e uma implicação dos socializadores na passagem de uma casa a outra; [4] ação contínua de um “aparelho de conversação” [...] a “contradefinição da realidade” (transformação do mundo vivido pela modificação da linguagem); [5] a existência de uma “estrutura de plausibilidade”, isto é, uma instituição mediadora (“laboratório de transformação”) (DUBAR, 2005, p. 123, grifos no original).

Esta última condição [5], é no sentido de fazer uma transição plausível entre o que já vem da socialização primária, a identidade antiga, que, em parte, deve ser mantida na socialização secundária; nisso, o processo de identificação com o novo ganha legitimação.

A seguir, retoma-se um trecho da competência geral (6).

Quadro 2 - Excerto (s) competência (s)

[...] apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...].

Fonte: BRASIL (2018)

Sobre a relação com o trabalho, Dubar (2005) recorre às discussões de diversos autores/sociólogos para demonstrar diferentes contribuições sobre identidade, socialização, e o campo de atuação instrumental (mundo do trabalho). Ao discutir a figura do expert, recorre a Max Weber para discutir a fragmentação do social - esta que, por sua vez, é correlacionada ao processo de burocratização das instituições. Ao serem compartimentadas, surgem “inúmeras administrações especializadas e impessoais encarregadas de aplicar e de elaborar regulamentações cada vez mais diversas” (DUBAR, 2005, p. 112). Nesse contexto das fragmentações, o produto é a figura do expert.

Para Dubar, a partir da contribuição da abordagem compreensiva (weberiana), pode-se analisar as identidades pertencentes a um campo social específico. Isso pode ser analisado por meio da observação dos discursos dos indivíduos sobre as práticas sociais especializadas, e pode ser observado por meio do

domínio de um vocabulário, à interiorização de “receitas”, à incorporação de um programa, em suma, a interiorização de um saber legítimo que permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida” (DUBAR, 2005, p. 122, grifos no original).

As identidades sociais são estáveis e provisórias, resultados dos processos de socialização que envolvem tanto ação instrumental (ação no mundo) quanto ação comunicativa (linguagem compartilhada/utilizada). A ação instrumental, vinculada à socialização secundária – ligada aos saberes profissionais – ganha destaque nas discussões de Dubar. Ao discutir as mudanças nas ênfases dadas às identidades profissionais, cita uma pesquisa realizada nos anos 50 com jovens parisienses. Nela, observou-se a “presença de um horizonte da mobilidade, sustentado pela esperança de ascensão e pela ambição” (DUBAR, 2005, p. 300). Essa identidade profissional está, para Dubar, bastante vinculada às ideias de mobilidade e formação interna - continuar a aprender dentro da mesma empresa visando promoções.

Essa ideia de mobilidade cuja mola propulsora é a esperança de ascensão, em Elias foi discutida como o prolongamento da formação. Nas sociedades complexas é maior a distância da infância ao “mundo adulto” (ser adulto socialmente competente). Como já desenvolvido anteriormente, quanto mais abrangente a contingência, mais demorado o processo civilizador individual; ou seja, alonga-se o tempo de preparação (educação) para a vida adulta.

Nesse contexto da mobilidade discutida por Dubar, e do alongamento do tempo de preparação para a vida adulta, discutida por Elias, compreende-se a relevância da formação de subjetividades que sejam capazes de realizar o que é apresentado na competência geral (1).

Quadro 3 - Excerto (s) competência (s)

Valorizar e utilizar os conhecimentos [...] entender e explicar a realidade, continuar aprendendo [...]

Fonte: BRASIL (2018)

O imperativo continuar aprendendo aparece outras vezes no documento por meio de expressão de sentido aproximado: aprender a aprender. Dubar discute a relevância do indivíduo seguir aprendendo e, em especial, na socialização secundária. Pois, para ele, ainda na juventude, boa parte dos indivíduos já

aprendeu com sua socialização familiar, escolar ou pós-escolar e/ou com sua primeira confrontação com o mercado externo de trabalho que a formação inicial atualmente não basta para construir uma identidade profissional para si [...]. Concebem a vida profissional como uma evolução permanente durante a qual nunca acabarão de aprender e na qual deverão forjar para si uma identidade aberta a todas as progressões possíveis (DUBAR, 2005, p. 301-302).

Ao compreender que nunca acabará de aprender, o indivíduo se torna mais aberto à mobilidade dentro e fora das instituições; o que Dubar aponta como uma abertura às identidades flutuantes. Essas, instigadas a

reconhecerem-se como identidade “em formação”, ou seja, “identidade continuamente desdobrada porque vivida como ‘em transformação’ perpétua” (DUBAR, 2005, p. 311, grifos no original). Longe de oferecer uma formação estável, precisa e fechada, os processos de socialização secundária engendram um desejo por formação complementar e contínua.

Para Dubar (2005, p. 318-319), nessa configuração, torna-se imperativo “fazer o modelo da identidade estudantil evoluir para uma diversificação maior de suas formas, dependendo das carreiras e de suas relações com as posições sociais futuras [...] [Indo ao encontro das] formas ‘modernas’ de mobilidade na incerteza”. A sinalização para a formação dessa identidade estudantil aberta ocorre, no texto da BNCC, nas competências gerais. Há palavras-chave que apontam para isso.

Quadro 4 - Transformação, incerteza, identidade (s) aberta (s)

mundo físico, social, cultural e digital; ciências; a análise crítica, a imaginação e a criatividade; investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; manifestações artísticas e culturais; produção artístico-cultural; linguagens artística, matemática e científica; tecnologias digitais de informação e comunicação; negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns; reconhecendo suas emoções e as dos outros; entre outros vocábulos que remetam a áreas do conhecimento e profissões.

Fonte: BRASIL (2018)

Essas sinalizações podem ser percebidas ao longo de todo o documento, nos conhecimentos das várias áreas e ao abordar assuntos que circundem o tema da atuação profissional. As palavras e excertos acima foram retirados apenas das competências gerais – vale reforçar que uma análise do documento como um todo permitiria um aprofundamento nesse sentido, mas que, aqui, fugiria à proposta.

A respeito das identidades/subjetividades provisórias – abertas, móveis, líquidas –, recorre-se às contribuições de Hall (2006) e Bauman (2001). Hall (2006), assim como Dubar, também relembra Mead – ao lado de Cooley e dos interacionistas simbólicos – ao abordar a compreensão

interativa da identidade. O sujeito é “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11). Identidades essas que não são maciças ou prontas (seja ao nascer ou ao chegar na vida adulta). Ao contrário, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes contextos/situações.

Assim como para os demais autores, também para este último, essa versatilidade do indivíduo é própria da concepção e forma de experienciar a individualidade no contexto da modernidade. “As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e estruturas” (HALL, 2006, p. 25). Portanto, em termos de identidades, Hall as caracteriza como abertas e fragmentadas.

Hall discute – entre outros aspectos que colaboram para o caráter aberto, possível e virtual da identidade – o impacto da globalização na constituição identitária. Para este autor, a “interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente” (HALL, 2006, p. 73-74). No contexto da globalização, dos fluxos culturais e consumo, as identidades são também mais partilhadas: mensagens, imagens, produtos para os mesmos consumidores, etc.

Retomando uma competência geral já apresentada (10) e, logo abaixo, outras duas (3 e 7, nessa ordem) que remetem à relevância de formar subjetividades abertas ao intercâmbio global.

Quadro 5 - Excerto (s) competência (s)

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões [...].
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais [...]
[...] promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global

Fonte: BRASIL (2018)

Ainda, a respeito das subjetividades abertas e móveis, Bauman (2001, p. 37) afirma:

Ser moderno passou a significar [...] ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover [...] por causa da impossibilidade de atingir satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranquila movem-se rápido demais. A consumação está sempre no futuro [...]. Ser moderno é sempre estar à frente de si mesmo [...]; também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado.

É próprio, portanto, das subjetividades ou identidades modernas serem um projeto inacabado. Há sempre algo à frente para ser e alcançar, e não há limites ao “aperfeiçoamento além [...] de nossos recursos, coragem, vontade e determinação” (BAUMAN, 2001, p. 37). A individualização e a construção da identidade/subjetividade se tornam tanto um dado quanto uma tarefa a cargo do indivíduo (BAUMAN, 2001). Constitui-se nesse processo a responsabilização dos atores pelas “consequências (assim como [pelos] (...) efeitos colaterais) de sua realização” (BAUMAN, 2001, p. 40).

Essa responsabilização dos sujeitos emerge novamente em trechos de duas competências gerais já apresentadas (6 e 10).

Quadro 6 - Excerto (s) competência (s)

[...] entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões [...].
--

Fonte: BRASIL (2018)

Bauman (2001) discorre sobre a responsabilidade que recai sobre os sujeitos recorrendo a citações de livros de autoajuda, a programas de entrevistas na TV e a “exemplos” dados por personalidades (como a atriz

norte-americana Jane Fonda), que enfatizam e reforçam os discursos sobre ser responsável por si, por seu corpo e pelos resultados (bons e ruins) obtidos nas mais variadas áreas da vida. Por meio da autoridade daqueles que expõem o sucesso de suas vidas - personalidades, artistas e demais famosos -, divulgam-se exemplos de sucesso a serem seguidos por todos.

Nos exemplos acima mencionados interessa destacar que tal racionalidade circula como força coercitiva em diferentes campos da vida cotidiana, engendrando lógicas interdependentes, e que não deixam de fora do jogo o campo da Educação, no qual discursos e documentos delineiam os sujeitos pretendidos, objetivados, idealizados. No caso da TV, “programas de entrevista legitimam o discurso público sobre questões privadas”. (BAUMAN, 2001, p. 82). O que é tomado como verdade - a subjetividade desejada/delineada - foi e é legitimado por condições de possibilidade e, ainda, por se colocar adequadamente nesse engendramento lógico, aceitável e ideal. Tais materialidades presentes na BNCC atualizam e reforçam os processos de individualização do tempo presente.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo propor reflexões sobre a subjetividade/identidade desejada e propagada na BNCC. As reflexões e problematizações engendradas foram amparadas em Michel Foucault e em autores da Sociologia, tais como Norbert Elias, Zigmunt Bauman, Claude Dubar e Stuart Hall.

As reflexões empreendidas ao longo da análise possibilitaram depreender, a partir dos excertos dispostos em seis (6) quadros, aspectos considerados necessários/ideais às subjetividades dos estudantes ao término do percurso da Educação Básica. Esses aspectos são aqui retomados: (a) partindo do quadro 1, percebeu-se a demarcação de imperativos voltados ao mundo do trabalho: agir, decidir, ser responsável por seu percurso e sucesso. Ao encontro disso, vão os anseios materializados nos excertos do quadro 6. Nele (b) há uma convocação de ação sobre si: a responsabilidade de

consolidar os ideais desejados, nas subjetividades/identidades dos estudantes, recai sobre eles mesmos. O quadro convoca à autonomia, à responsabilidade e à determinação ao agir e fazer escolhas, tendo em vista, para além do mundo do trabalho (mas essencialmente a ele relacionado), a cidadania e o projeto de vida. Sendo um imperativo voltado aos atores da Educação Básica, a esses cabe uma prática pedagógica no sentido de, coercitivamente, construir essa autorresponsabilidade nas subjetividades em formação.

A partir do quadro 2, (c) discutiu-se as necessidades impostas às subjetividades no campo da atuação instrumental; o que estabelece uma relação com o quadro seguinte. Nele (quadro 3), (d) demarca-se a necessidade, voltada às subjetividades, de estudar ao longo de toda a vida, impelindo-as a se adequarem à chamada *transformação perpétua* (DUBAR, 2005). Essa abertura à transformação reaparece no quadro 4, por meio de termos que reforçam (e) as aspirações de *transformação, incerteza e identidade (s) aberta (s)*. Aspectos esses que se relacionam, como analisado, aos ideais da globalização, dos fluxos culturais e do consumo. Tais ideais exercem dupla função: ao mesmo tempo em que o mesmo sujeito assume diferentes identidades em variadas situações, também ocorre um outro processo: o de partilhamento de identidades.

Em torno do quadro 5, discutiu-se aspectos que (f) solicitam flexibilidade e resiliência; o que vai ao encontro do que se espera do *ser moderno* (BAUMAN, 2001). Esse, cuja *identidade* pode apenas existir como projeto não-realizado. Esses pontos apresentados (a-f) fazem parte da subjetividade tomada como ideal na Educação Básica. Esse nível de educação demonstra não apenas acolher esses anseios, como, também, torna-os *norma*; essa que, de forma coercitiva, é estabelecida como o resultado a ser alcançado ao final do processo educativo; devendo ser *observado* por professores de todas as disciplinas e etapas.

Quanto às contribuições dos autores ao longo da análise, N. Elias trouxe à discussão os processos de individualização e socialização como interdependentes. Esse processo ocorre em especial nas modernas cidades urbanizadas nas quais as relações sociais se tornaram mais complexas.

Contexto em que passa a ser necessário e desejado o sujeito autônomo e responsável. Além disso, este é impelido a realizar escolhas identitárias e, portanto, escolher suas maneiras de agir, de pensar e de sentir, em uma gama cada vez maior de possibilidades. Isto, por sua vez, alonga os processos de formação, ampliando a distância entre o ponto de partida (infância) e o topo (idade adulta). Todos esses aspectos próprios das sociedades modernas ou complexas, discutidos por Elias, puderam ser observados ganhando materialidade (emergindo) no documento (dispositivo legal) da BNCC.

C. Dubar trouxe contribuições para compreender a ação instrumental, o mundo do trabalho, a socialização secundária com seus saberes profissionais. Nesse mundo temos a figura do expert e, por este por não ser mais suficiente, também o sujeito aberto e flexível. Isto porque este move-se mais facilmente dentro de uma empresa ou em diferentes empresas. O que também aponta para as contribuições de Z. Bauman e S. Hall que discutem o sujeito no contexto globalizado, em uma sociedade “líquida”, onde é muito arriscado permanecer parado. Esses aspectos próprios do mundo atual podem ser observados na forma de uma meta ou de objetivos a serem alcançados no campo da educação básica.

A partir de excertos das 10 competências gerais apresentadas no documento da BNCC foi possível refletir e problematizar as competências como imperativos dirigidos à construção das subjetividades/identidades em direção à norma e às contingências historicamente produzidas (processos de individualização) e que geram efeitos no tempo presente. Produzem-se anseios sobre formas de ser e de agir que são esperadas dos sujeitos na configuração atual da sociedade e algumas dessas condutas aparecem explicitadas em excertos do documento de diferentes formas: entender o mundo do trabalho, fazer escolhas, exercer cidadania, ter projeto de vida, entre outros. Aspirações essas que, por sua vez, oferecem parâmetros de avaliação e autoavaliação para que sujeitos sejam considerados (e que se considerem ou não) competentes. A individualização sendo construída, portanto, segundo Bauman (2001, p.43), como uma obrigação e não uma escolha, na esteira da “liberdade individual” de cada qual poder elaborar o seu projeto de vida, leva os indivíduos a fatalmente procurarem uma

“solução biográfica para contradições sistêmicas.” Isto é, se por um lado os riscos e contradições sistêmicas continuam a ser socialmente produzidos, “são apenas o dever e a necessidade de enfrentá-los que estão sendo individualizados” (idem, op.cit.).

A partir dos conceitos e vocábulos que aparecem nos excertos também foi possível observar a presença enfática do que C. Dubar intitulou de saberes especializados, ligados aos campos de atividade, ou seja, aos saberes profissionais. Nesse sentido, pode-se observar a construção de um horizonte de mobilidade sustentado pela esperança de ascensão social. A identidade profissional, portanto, passando a estar atrelada às ideias de mobilidade e formação interna - continuar a aprender dentro da mesma empresa visando promoções. Nos excertos analisados esta racionalidade é evocada em diferentes formulações que remetem ao mesmo sentido: flexibilidade, resiliência; [...] das locais às mundiais; [...] âmbito local, regional e global; [...] continuar aprendendo; entender as relações próprias do mundo do trabalho, entre outras incitações. Tais construções remetem ao que Dubar também chamou de identidades flutuantes ou abertas; formadas para fluir na incerteza. Esse imperativo foi também observado a partir da presença de vocabulário próprio de diferentes áreas do conhecimento; o que aponta o fato das subjetividades/identidades precisarem estar sempre abertas às constantes transformações no mundo do trabalho.

As competências gerais, amparadas em concepções behavioristas, são evocadas no documento como um conjunto de ações e condutas esperadas como resultado da ação educacional. Isto é, como parte das subjetividades a serem formadas na educação básica. Essas, disponibilizadas estrategicamente, apontam/oferecem caminhos para validar (ou invalidar) indivíduos como competentes/bem formados. Fato que, a partir de M. Foucault, foi problematizado como a construção de uma norma que, por sua vez, liga-se à procedimentos de exclusão. Ou seja, muitas outras possibilidades de subjetividade não aparecem como desejáveis ou nem mesmo como válidas.

Dito de outro modo, ganham visibilidade, no interior do documento, determinadas formas de ser, sentir, agir e existir – tomadas

como boas e desejáveis –, e são deixadas de fora tantas outras subjetividades possíveis. No caso dos excertos analisados, o saber fazer recebe ênfase. Isto é, muitos outros aspectos constituintes da formação cidadã, humana, crítica e intelectual não são considerados, nem vistos como desejáveis. Esse processo ocorre a partir da crença em uma suposta natureza intrinsecamente superior destas formas de ser, quando são, em si, uma construção política, contingente e amparada em regimes de verdade também construídos.

Referências

- BALL, Stephen J.. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630930130203>. Acesso em: 13 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas*: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete. Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- EWALD, Ariane Patrícia; SOARES, Jorge Coelho. *Identidade e subjetividade numa era de incerteza*. Estudos de Psicologia, 2007,12(1) 23-30. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000100003>.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Tradução de Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Então é importante pensar? Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, n° 15-30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-182, por Wanderson Flor do Nascimento.

- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. *Coleção Ditos e escritos IV. Estratégia, Poder-Saber*. MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16.ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53865>.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In.: MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs). In: *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23 e230034 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>.
- MARCHI, Rita. C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n.1, 2010, p. 183-202. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>.
- MENEZES, Tatyana Dias. Identidade e subjetividade: uma reflexão sobre o que é ser mulher. *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p. 70-91.
- PÉREZ GOMÉZ, Ángel I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PIMENTEL, Glaybe Antonio Sousa; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. A Biopolítica Curricular e Subjetivação do Trabalho Docente. *Margens - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/ Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA - v. 8, n. 12 (Jun/2015) Abaetetuba/PA: UFPA, 2015*.
- RAMOS, Marise Nogueira. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura,*

brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Data de registro: 08/09/2022

Data de aceite: 22/03/2023



O agonismo como conceito articulador entre crise, democracia e educação

*Lidiane Grützmann**

*Joel Cezar Bonin***

Resumo: Este artigo visa tensionar e imbricar os conceitos de crise e de democracia sob o prisma da educação. Partimos da elasticidade e complexidade de cada um dos termos para, em seguida, utilizando como instrumento os diagramas de Venn e Pierce, auscultarmos as articulações, intersecções e problematizações possíveis. Este exercício é tanto filosófico-conceitual quanto político, na medida que tem por objetivo verificar as responsabilidades, os limites e as potencialidades da educação na atual crise da democracia. Bauman (2000) e Morin (1979) referenciam as análises sobre o conceito de crise e suas ressignificações contemporâneas; Laclau (2014) e Mouffe (2005, 2013) fundamentam o percurso em busca do conceito de democracia e dos termos que cingem a ideia de crise, como é o caso do antagonismo e do dissenso. Como resultado de nossas análises, o conceito de agonismo surge e revela duas faces: uma se apresenta como elemento articulador entre crise e democracia, e outra como horizonte de ação ou *criterium* para a educação em circunstâncias intempestivas.

Palavras-chave: Educação; Crise; Democracia; Agonismo

* Doutora em Educação e Ciências Sociais pelo departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: lidigrutzmann@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4801555300777040>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1775-1778>.

** Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professor Titular da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). E-mail: joel@uniarp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>.

El agonismo como concepto articulador entre crisis, democracia y educación

Resumen: Este artículo visa tensionar e imbricar los conceptos de crisis y de democracia bajo el prisma de la educación. Partimos de la elasticidad y complejidad de cada uno de los términos para, enseguida, utilizando como instrumento los diagramas de Venn y Pierce, auscultar las articulaciones, intersecciones y problematizaciones posibles. Este ejercicio es tanto filosófico-conceptual como político, en la medida que tiene por objetivo verificar las responsabilidades, los límites y las potencialidades de la educación en la actual crisis de la democracia. Bauman (2000) y Morin (1979) referencian los análisis sobre el concepto de crisis y sus resignificaciones contemporáneas; Laclau (2014) y Mouffe (2005, 2013) fundamentan el recorrido en búsqueda del concepto de democracia y de los términos que ciñen la idea de crisis, como es el caso del antagonismo y del disentimiento. Como resultado de nuestros análisis, el concepto de agonismo surge y revela dos facetas: una se presenta como elemento articulador entre crisis y democracia, y otra como horizonte de acción o criterium para la educación en circunstancias intempestivas.

Palabras-clave: Educación; Crisis; Democracia; Agonismo

Agonism as an articulating concept between crisis, democracy and education

Abstract: This article aims to stress and intertwine the concepts of crisis and democracy through the prism of education. We start from the elasticity and complexity of each of the terms and then, using the Venn and Pierce diagrams as an instrument, we listen to the articulations, intersections, and possible problematizations. This exercise is both philosophical-conceptual and political, as it aims to verify the responsibilities, limits, and potential of education in the current crisis of democracy. Bauman (2000) and Morin (1979) refer to analyzes of the concept of crisis and its contemporary resignifications; Laclau (2014) and Mouffe (2005, 2013) substantiate the path in search of the concept of democracy and terms that encompass the idea of crisis, such as antagonism and dissent. As a result of our analyses, the concept of agonism emerges and reveals two faces: one presents itself as an articulating element between crisis and democracy, and another as a horizon of action or criteria for education in untimely circumstances.

Keywords: Education; Crisis; Democracy; Agonism

Introdução

A crise da escola é a crise da democracia. (GIROUX, H. *apud* MENÁRGUEZ, 2019)

Henry Giroux, importante pensador da educação e parceiro intelectual de Paulo Freire, inicia uma entrevista concedida à Ana Torres Menárguez (2019), do jornal espanhol El País, com uma frase bastante emblemática: *A crise da escola é a crise da democracia*. Instigados por esta asseveração, propomos um exercício filosófico conceitual sobre a ideia de *crise* e sobre o estado de coisas instalado sobre o que entendemos por democracia e seus desdobramentos no campo da educação.

Este exercício se situa no campo da filosofia da educação, que, por sua vez, se ocupa em pensar as práticas e as concepções pedagógicas para além das condições teóricas que delimitam seus contornos culturais e sociopolíticos. A filosofia pode oferecer à educação ponderações sobre a sociedade na qual está situada, sobre os sujeitos – educando e educador – de forma que a prática educativa seja, para todos, crítica e consciente de seus limites, intenções e possibilidades. Estudar a história da educação e a implantação das políticas que a tornaram um direito universal, conhecer os fluxos e contrafluxos, saber nomear autores e teorias que subsidiam práticas educativas ajuda a educação a cumprir seu papel no panorama maior dos saberes inerentes à formação do professor e do educando¹. Se trata de “refletir sobre a reflexão”, problematizar os sentidos e, sobretudo, reconhecer práticas de opressão e manipulação disfarçadas sob o nome de educação.

¹ As discussões sobre crise, democracia e educação também podem ser analisadas à luz da Sociologia da Educação, como exorta Émile Durkheim, na obra *Educação e Sociologia* (2007). Segundo ele, os saberes que orientam a educação são a sociologia (fins) e a psicologia (meios). Com isso, pretendemos demonstrar que as discussões sobre crise, democracia e educação não avançam se forem analisadas por um único campo. É um trabalho que exige uma abordagem multidisciplinar envolvendo não só a filosofia e a sociologia, mas a pedagogia, a economia, a história, a geografia humana, a antropologia, dentre outros campos do saber.

Iniciamos nosso exercício investigativo filosófico-conceitual com a noção de crise e sua profunda variação de sentido. Veremos como o termo foi inicialmente utilizado para designar um tipo de funcionamento próprio dos sistemas e como ela passa a ser vista e utilizada, no âmbito dos sistemas humanos complexos, como um tipo de governabilidade. Ora, se a crise é vista como um acontecimento constitutivo dos sistemas, ela também poderia ser vista deste modo quando o sistema analisado é o educativo ou o democrático. A democracia é um sistema e, como todo sistema, encontra-se marcado pela presença de elementos singulares, diferentes e antagonísticos. Assim, o que se entende por crise, nada mais é do que a administração das relações entre grupos que compartilham perspectivas distintas, ou então, a administração dos conflitos que surgem quando grupos disputam a possibilidade de uma perspectiva tensionada ou negada. Deste modo, a democracia vista como sistema admite a diferença e a pluralidade e não exclui o conflito e o dissenso da sua própria natureza.

Zygmunt Bauman (2000) na obra *Em Busca da Política* nos explica sobre a dimensão essencialmente renovadora ou “autopoietica” da crise. Edgar Morin (1979) percebe a crise como um fenômeno generalizado, que se espalhou pelos horizontes das sociedades e das consciências humanas. Ele aponta que as crises deixaram de ser vistas como momentos de perturbação e aumento de incertezas, que podem advir do exterior como se fossem acontecimentos acidentais ou do interior como uma sobrecarga geradora de instabilidades e desequilíbrios.

Entretanto, é correto e legítimo afirmar que o atual estado de coisas que vivemos é crítico, ou seja, vivemos uma crise que se alastra pela educação e alcança os mais distintos campos de nossa vida comum. No entanto, nossos estudos revelam que esta não é uma crise que, a rigor, faz parte dos sistemas e das democracias, mas um tipo de crise intencional, proposital e estrategicamente instalada, motivada por um espectro antidemocrático com capacidade de anular os sentidos e os efeitos da própria democracia.

Isto posto, falar em democracia é falar, antes de tudo, em educação. Nos referimos à educação como um campo que é um cenário de tensões e

ações internas dos distintos sujeitos e, ao mesmo tempo, um campo disputado, requerido por uma série de discursos externos e projetos de sociedade. Como nos lembra Foucault no texto *A ordem do discurso*: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 43-44). Neste sentido, não há como discutir a educação de um lugar que seja fora deste jogo de interesses. Como professores e pesquisadores, entendemos que a educação introduz os sujeitos na vida pública, lhes apresenta os saberes que foram constituídos historicamente e impulsiona a criação de novos saberes a partir de cuidadosa reflexão ético-filosófica sobre o seu uso e compartilhamento, conscientiza a respeito da existência dos direitos fundamentais e dos meios de proteção e oportuniza experiências de dissenso e consenso. Por isso, nas sociedades democráticas, a educação constitui-se como educação para a cidadania e para a própria vivência democrática, cumprindo assim um papel essencial – o de transformar súditos em cidadãos – categoria esta trabalhada por Norberto Bobbio na obra *A Era dos Direitos* (BOBBIO, 1992). Destarte, uma educação que prepara as gerações para a vida pública precisa incluir o entendimento de que a crise e os conflitos não são o ocaso democrático e sim o oposto: acontecimentos naturais, decorrentes da convivência com o diferente e do confronto de ideias. No entanto, a crise da educação que analisamos aqui apresenta-se sob duas perspectivas distintas e interligadas: a guerra cultural e a privatização. A primeira abrange a disputa por valores que permeiam o espaço escolar e a sociedade em geral, delineando quais princípios devem prevalecer e, igualmente importante, quais devem ser inibidos. Por outro lado, a segunda perspectiva, a privatização, engloba a influência do setor privado na definição dos conteúdos educacionais, seja com motivações mercantis ou de cunho neoconservador. Além disso, envolve a transferência da responsabilidade pela educação do âmbito público para o setor privado. Nesse contexto, a ressignificação do sentido da educação é afetada, deixando de ser tratada politicamente como um direito social, o que corroboraria seu caráter democrático, para assumir a forma de mercadoria ou negócio.

Além disso, o instrumento utilizado por nós para tensionar e imbricar as noções de crise, democracia e educação são os diagramas de Venn. Nosso exercício se ampara pela concepção de dedução e de raciocínio necessariamente válido de Peirce (LEGRIS, 2013; FARIAS, 2017), que consiste na elaboração de um ícone diagramático análogo ao objeto de análise filosófico-conceitual. A visualização espacial diagramática dos conceitos interrelacionados permite uma percepção precisa sobre a estrutura do raciocínio utilizado na análise dos limites e possibilidades de cada aliança, retração ou intersecção conceitual. Como resultado, o conceito de agonismo se revela no mesmo local em que se dá a intersecção entre as noções de crise, democracia e educação, sendo interpretado por nós como horizonte de ação ou *criterium* para a educação em tempos de crise ou adversidades.

A intenção do texto não é conduzir o entendimento dos leitores sobre uma única forma de interpretação sobre os temas aqui abordados, contudo, antes disso, a intencionalidade do artigo é evidenciar a complexidade de sentidos que se apresentam sobre cada um dos termos aqui apontados. Aliás, o principal escopo do artigo visa, efetivamente, tensionar e imbricar os conceitos de crise e de democracia sob o prisma da educação, sem desejar explicitar de modo definitivo o que se entende por tais conceitos.

Diante disso, consideramos que, para a pontuação dos argumentos aqui apresentados, a autora Chantal Mouffe (2005; 2013) ao desenvolver o argumento do dissenso e de agonismo nos ajuda a fundamentar os pontos fulcrais de nosso texto, pois sua forma de exposição de ideias coaduna com os principais tópicos aqui apresentados, já que o dissenso não propõe uma resposta definitiva sobre as relações políticas, mas mostra-se, antes de tudo, como um modo de enfrentamento da própria ideia de democracia e interação política.

Crise e inversão de sentido

*De forma paradoxal podemos dizer que não há nada crítico no fato de a sociedade estar em crise.
(BAUMAN, 2000, p. 163)*

O paradoxo trazido por Bauman na epígrafe marca a primeira intencionalidade deste texto – demonstrar que há um sentido da crise que não retrata uma ameaça para os sistemas; ao contrário, faz parte deles e contribui para seu movimento e renovação. As mudanças de sentido do termo acompanham razões que serão investigadas neste estudo, especialmente em relação à tensão existente entre este conceito e os conceitos de democracia e educação.

Fala-se de “crise” a propósito daquilo que ainda pode ser salvo, reformado ou reestabelecido. Comumente vincula-se a ideia de crise com um momento inesperado de tensão, um estado de exceção em que os sujeitos precisam tomar uma decisão, impor uma ruptura, um corte, tendo em vista a possibilidade de retomada de um certo estado de equilíbrio. Encontra-se, etimologicamente mais próximo do termo *criterium*, usado como referência para uma decisão correta (Bauman, 2000, p. 159). Em seu sentido terapêutico, um médico precisa intervir muito rapidamente para retirar um paciente de um *estado de crise* e reestabelecer a normalidade de suas funções biológicas. Assim, o *criterium* consiste, inicialmente, na escolha da ação que sustentará a vida. De um modo geral, a ideia de *crise* conta com a esperança de que seja sempre breve e contornável, e, uma vez tomada a decisão correta – *criterium* – dá-se o reestabelecimento pleno das funções.

Em um tempo não muito distante, podia-se observar que, diante de uma situação crítica, se intensificavam laços comunitários e se consentia de bom grado a transgressão de determinados pactos políticos e econômicos firmados com os cidadãos, tendo em vista a ideia de restauração da vida pública. Se uma tempestade destelhou a escola da aldeia, se a seca comprometeu a colheita, se morreu um líder político, a comunidade logo se mobilizava, se solidarizava com as vítimas, faziam-se campanhas de assistência e reconstrução ou buscava-se uma nova liderança.

É na obra *Em Busca da Política* que Zygmunt Bauman (2000) descreve que a ideia de crise não deveria gerar surpresa – ou ser vista como sinônimo de estado catastrófico – para nenhum cientista social, visto que se associa às noções de ambiguidade e ambivalência (BAUMAN, 2000, p.171). Da mesma forma que não é catastrófico o estado de mudança que é provocado quando uma geração envelhece e passa a confrontar os valores das gerações mais jovens. O que se nota é um certo estado mental coletivo de desorientação quando se instala um espectro de crise que pode ser explicado pela aceleração, quantidade e profundidade das mudanças sociais sem que se tenha poder de ação. É em uma digressão de sua obra que Bauman reflete sobre a pós-modernidade como crise moral e cultural e analisa os indistinguíveis contornos e aprofundamentos da crise contemporânea: “somos tentados a dizer que hoje em dia a própria ideia de crise (como a utilizamos outrora, mas acabamos esquecendo) está em crise” (Bauman, 2000, p. 160).

Atualmente, por mais que seja ainda possível perceber alguma mobilização coletiva, o sentido de crise é completamente outro. Para Bauman (2000), as crises atuais ocorrem de forma simultânea, sem que haja tempo para que o processo todo (crise => decisão => resolução => renovação) se conclua. A sucessão e sobreposição dos cenários de crise impossibilita o exercício do *criterium* ou a tomada de decisão, não em função de uma falta de tempo para decidir, mas por não se enxergar uma decisão possível de ser tomada. O horror desta impossibilidade é exemplificado por ele “como o horror dos passageiros que não apenas sentem o avião tremer como também descobriram que a cabine do piloto está vazia” (BAUMAN, 2000, p. 165).

Edgar Morin (1979) contribui para esse debate a partir da percepção da crise como um fenômeno generalizado, que se espalha pelos horizontes das sociedades e das consciências humanas. Ele aponta que as crises deixaram de ser vistas como momentos de perturbação e aumento de incertezas, que podem advir do exterior como se fossem acontecimentos acidentais ou do interior como uma sobrecarga geradora de instabilidades e desequilíbrios. Baseando-se no princípio de organização e anti organização

dos sistemas, Morin (1979) defende que todo sistema apresenta um conjunto de interrelações antagônicas, e o antagonismo é um princípio que se revela perturbador na medida em que os sistemas se complexificam. “Quanto mais rica é a complexidade viva, mais móvel e instável se torna a relação antagonismo/complementaridade” (MORIN, 1979, s/p) o que, conseqüentemente, potencializa ainda mais episódios de crise. É o que Bauman (2000) chamaria anos depois de crise da crise².

Para entender a noção de *autopoiesis* dos sistemas que Bauman estende para as sociedades, destacamos o trabalho sobre “crisiologia” de Edgar Morin na obra *El Concepto de crisis*, publicado em Buenos Aires em 1979. Nesta obra, ele afirma que todo sistema pressupõe um conjunto de interrelações organizadas entre seus integrantes, o que inevitavelmente evoca a ideia de antagonismos³. Da mesma forma que os sistemas são compostos por afinidades relacionais e jogos de força de atração, também apresentam força de exclusão, repulsão e dissociação. Sem isso, garante Morin (1979), não haveria sistema. Ele cita a lógica paradoxal do filósofo romeno Stéphane Lupasco (1900-1988) para fundamentar sua visão de sistema:

Para que um sistema se forme e exista, é necessário que os constituintes de qualquer conjunto, pela sua naturalização ou pelas leis que os regem, possam aproximar-se ao mesmo tempo que excluir-se, de atrair-se e ao mesmo tempo repelir-se, de se associar e se dissociar, de se integrar e se desintegrar (LUPASCO apud MORIN, 1979, s/p.)⁴.

²É importante ressaltar que alguns autores apontam os dilemas contemporâneos da fragmentação, da negação e da ambivalência do mundo vivido e compartilhado com os outros. Bauman possui uma obra dedicada à compreensão do conceito de ambivalência *Modernidade e ambivalência* (1999) que sugerimos fortemente como interlocução com o conceito de crise. Sugerimos também a leitura de Daniel Bardini Dürks e Sidinei Pithan da Silva: “Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin”. *Revista Controvérsia* (UNISINOS), São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan.-abr. 2014.

³ Outros autores como Rancière e Chantal Mouffe também usam a ideia de dissenso e antagonismo para caracterizar a natureza da própria democracia.

⁴ Tradução livre do seguinte trecho de LUPASCO apud MORIN (1979): *A fin de que un sistema pueda formarse y existir, es necesario que los constituyentes de todo conjunto, por su*

Já que as singularidades inevitavelmente geram e gerarão divergências ou antagonismos dentro de qualquer sistema, pressupõe-se que a manutenção das diferenças e da originalidade dos elementos é fundamental para garantir complementaridade e seu funcionamento, ao mesmo tempo que precisam ser neutralizados, já que podem levar o sistema à crise sem remédio, à ruína e até a sua completa desintegração: “A unidade complexa do sistema cria e, ao mesmo tempo, rejeita o antagonismo” (MORIN, 1979, s/p). Vale lembrar que até este momento no texto, a análise de Morin recai sobre os sistemas termodinâmicos e cibernéticos. O antagonismo como princípio se faz muito mais perturbador na medida em que os sistemas se complexificam. “Quanto mais rica é a complexidade viva, mais móvel e instável se torna a relação antagonismo/complementaridade” (MORIN, 1979, s/p) o que, conseqüentemente, potencializa ainda mais episódios de crise.

Investigar a *crise da crise* requer, em primeiro lugar, clareza sobre as muitas ressignificações que a noção sofreu no contexto sociopolítico pós-moderno. Um significante de crise que consideramos mais alarmante recebe o nome de *modo de governo* ou *projeto*. Não por acaso, quando um governo é substituído por outro, o discurso sobre as dificuldades de manejo da crise instaurada pelo governo anterior, são muito frequentes. Assim, instala-se um período novo de crise, gerando uma espécie de crise incontornável como justificativa de mudanças emergenciais que, na maior parte das vezes, começam pelo campo da educação. A educação transforma-se, assim, em “instrumento da política e a própria atividade política pode ser concebida como uma forma de educação” (ARENDDT, 2016, p. 234).

Assim como demonstrado na epígrafe desta seção, a noção radical de crise refere-se a um fenômeno que constitui os sistemas. Entendendo a educação como um sistema, é certo que a crise se faça presente, seguida sempre de um movimento, uma renovação. É importante ressaltar que os

naturaliza o por las leyes que los rigen, sean capaces de acercarse al mismo tempo que de excluirse, de atraerse y a la vez repelerse, de asociarse y disociarse, de integrarse y desintegrarse.

autores, cada um a seu modo, apontam os dilemas contemporâneos da fragmentação, da negação e da ambivalência no campo do conhecimento e da educação, o que representa, em outras palavras, a negação do agonismo e das vias democráticas de discussão social do mundo vivido e compartilhado com os outros. O que é fundamental enfatizar é que Bauman assume uma postura marcada pela premissa de que o paradoxo e a ambivalência são condições *sine qua non* para o enfrentamento do mundo, enquanto Morin compreende que a negação da complexidade é o início da derrocada do conhecimento que deixa de ser multifacetado, para ser fragmentado⁵. Vamos ver, a partir de agora, o que isso quer dizer e como entender essa ideia pela perspectiva da educação.

Crise e educação

[...] a ausência de pensamento (thoughtlessness) – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de ‘verdades’ que se tornaram triviais e vazias – parece [...] ser uma das mais notáveis características do nosso tempo (ARENDDT, 2010, p. 6 apud CARVALHO, 2014, p. 815).

O que entendemos por educação e o que significa afirmar que ela está em crise? Que tipos de crise se processam desde a escola que podem ser vistas como inerentes aos sistemas de ensino e quais são produzidas, estratégica e intencionalmente provocadas?

A forma que a humanidade, ao longo da história, encontrou para repassar de uma geração à outras suas experiências cotidianas que se

⁵ Bauman possui uma obra dedicada à compreensão do conceito de ambivalência *Modernidade e ambivalência* (1999) que sugerimos fortemente como interlocução com o conceito de crise. Sugerimos também a leitura de Daniel Bardini Dürks e Sidinei Pithan da Silva *Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin*. Revista Controvérsia (UNISINOS), São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan.-abr. 2014.

traduzem em conhecimentos acumulados e em conhecimentos cujos conteúdos e práticas acham-se implícitos, chamamos de educação. É através de um processo educacional formal ou informal, difuso ou claramente intencional, que os indivíduos se inserem naquilo que consideramos civilização, ou seja, o campo desde onde emergem os referenciais necessários para nossa existência social, a saber: sentido, linguagem e história. Na articulação entre os conceitos de educação e crise, temos as discussões sobre a crise da educação.

No primeiro parágrafo de seu texto *A crise da educação*, a pensadora Hannah Arendt (2016) afirmou a dificuldade em se considerar e dar à educação a merecida atenção quando o cenário geral é de crise ou guerra. Nesses contextos, é natural e desejável que todas as forças políticas estejam focadas em buscar respostas para os problemas estruturantes: reestabelecimento da paz e cura das doenças, enquanto a educação é um assunto que deveria ficar *em espera*, isto é, deveria aguardar que as questões ligadas à dignidade e à sobrevivência sejam resolvidas. No entanto, esta visão de crise se refere a um estado de coisas que ainda pode ser salvo, reformado ou reiniciado. Esta autora entende que a crise na educação pode ser uma oportunidade para que sejam feitas reflexões a respeito do que é preciso fazer para que se possa renovar o mundo comum: “é a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise — que dilacera fachadas e oblitera preconceitos – de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu” (ARENDRT, 2016, p. 232). Neste caso, se a oportunidade dada pela crise não for aproveitada, ou se reagirmos a ela com preconceitos, ela pode vir a se tornar um desastre completo. Como se vê, é assim que a autora declara seu interesse político, e não pedagógico - pela crise na educação, como nos apresenta o professor José Sérgio Fonseca de Carvalho (2014) no artigo *Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões*. Estas exortações ainda são de um valor inestimável para nós que a (re)lemos no auge de uma crise generalizada décadas depois de sua publicação.

Se a democracia é um sistema no qual o conflito (crise) é inerente a sua natureza, a educação, como braço direito da democracia, não se furta a esta mesma característica. Os papéis que pretendemos fixar aqui como professores e pesquisadores se referem aos princípios republicanos da

igualdade e liberdade, que se desdobram em laicidade, universalidade e publicidade. Entendemos que estes papéis precisam ser transmitidos por um sistema de educação capaz de formar cidadãos capazes de compreender a democracia e aperfeiçoá-la de acordo com as novas demandas das novas gerações. Assim, destacamos aqui dois pontos que surgem da tensão entre crise e educação: o primeiro é a escola como palco de uma guerra cultural e outro é a transformação da educação em mercadoria.

Nos últimos anos, uma das faces da crise na educação pode ser lida sob a chave de uma guerra cultural, como se uma doutrinação engendrada por professores fosse o grande motivo da crise na educação. Institucionalmente, a educação aparecia como prioritária no Plano de Governo (2018) do ex-presidente Jair Bolsonaro, no entanto, esta prioridade se deu muito mais pelo combate a “doutrinação” e, ainda, na hipotética sexualização precoce das infâncias (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 41). Como medidas institucionais de combate à “doutrinação”, temos o programa de militarização das escolas, além de leis de incentivo ao homeschooling⁶. A sociedade conservadora também se organizou e criou o movimento Escola Sem Partido inspirado em movimentos internacionais como o *Con Mis Hijos No Te Metas* (Perú) e o *Save Our Children* (EUA).

Quiçá houvesse uma nova pedagogia capaz de contornar a crise e superar a estultice, uma escola ideal, justa e democrática, capaz de promover novas possibilidades civilizatórias e a emancipação de todos os sujeitos que recebem seus diplomas. No entanto, sua invenção não passaria de quimera, utopia abstrata ou ilusão pedagógica. Como pesquisadores e professores, lidando e atuando diariamente desde o campo da educação, entendemos que nosso trabalho é um trabalho político uma vez que cumpre continuar o “projeto público da modernidade”. Para tanto, em coerência com o que consideramos ser princípios democráticos, entendemos que nossa perspectiva se refere a uma perspectiva discursiva que atua, luta e resiste

⁶ O projeto de lei 3261/2015 do deputado Eduardo Bolsonaro sobre a educação domiciliar propõe alterar as leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei nº 9.394, de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O deputado argumenta a necessidade de um modelo de educação que ofereça maior autonomia e controle na transmissão dos conteúdos. No entanto, a proposta fere a legislação que garante que educação deve ser ministrada por instituições de ensino.

dentro de um enorme campo de batalha discursiva e de disputas de interesses presentes em todas as sociedades e que atravessam o campo da educação.

Outro aspecto da crise que pretendemos apontar se dá pela transformação da educação em mercadoria. Esta situação foi denunciada por Darcy Ribeiro (SBPC, 2018), um dos intérpretes do Brasil, no 29º Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, no ano de 1977: “A crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”⁷. O contexto de sua fala se dá no auge do governo militar, momento em que se juntam as elites econômicas com a classe política brasileira para a construção de um projeto educacional de expansão sem qualificação. A abertura para a iniciativa privada e a redução sucessiva de verbas neste período deixou a educação pública em situação de crise e miserabilidade.

De acordo com dados levantados pelo professor Demerval Saviani (2008), em 1970 foram gastos 7,6%, do PIB na área caindo para 4,31% em 1975. Em 1985, o investimento já tinha caído para 2,72% do PIB. Quase que neste mesmo período histórico do Brasil, o apoio governamental ao setor privado foi visto como política educacional e como um projeto meticulosamente arquitetado e bastante eficiente, já que sofreu um crescimento de 744,7% entre os anos de 1964 e 1973. Esses dados comprovam os motivos da indignação de Darcy Ribeiro. A crise da educação brasileira não podia ser entendida sob os mesmos moldes da crise que é inerente a todo sistema. Os tempos são outros, mas as práticas se repetem.

Como professores e pesquisadores, continuamos testemunhando o uso da ideia de crise como mote para o sucateamento das políticas educativas e a conseqüente transformação das escolas em espaços anódinos. Desta análise, resta evidente que a crise da educação não é mais a crise que constitui os sistemas, mas uma crise gerada intencionalmente. De acordo com o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), o orçamento destinado ao Ensino Médio entre 2019 e 2022 sofreu uma queda gradual em

⁷ <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/educacao-falha-ou-indisponivel/> Acesso em: 17 ago. 2022.

todos os Estados brasileiros. Em relação ao Produto Interno Bruto, o gasto que em 2016 representava 1,7% do PIB, em 2021, caiu para 1,2%⁸, mesmo com todas as demandas extras geradas pelo período da pandemia, situação que se repete em outros níveis de ensino. De acordo com o Inep/MEC⁹, o percentual do Investimento Público total em educação em relação ao PIB foi de 5,6% em 2010 para 6,2 em 2018; no entanto, entre 2019 e 2022, o orçamento foi o menor da década. Além disso, a chamada PEC (Proposta de Emenda Constitucional) do Teto de Gastos congelou os investimentos em educação por 20 anos, o que inviabiliza a meta do Plano Nacional de Educação de chegar a 10% do PIB em 2024.

Destacamos uma obra do sociólogo Christian Laval (2019) chamada *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, onde o autor reconhece os pressupostos neoliberais como responsáveis pela degradação generalizada das condições de vida e trabalho, das instituições educacionais, universitárias e científicas. No prefácio à segunda edição brasileira, Laval retrata com grande preocupação com o avanço acelerado do neoliberalismo sobre a educação no Brasil:

Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais "neoliberalizado" do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do "capitalismo escolar e universitário", caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a holding Kroton que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de

⁸ <https://www.inesc.org.br/orcamento-para-o-ensino-medio-despenca-em-4-anos/> Acesso em: 10 jan. 2022

⁹ <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais> Acesso em: 10 jan. 2022

grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo (LAVAL, 2019, p. 12-13).

As consequências da neoliberalização da educação são vistas nos discursos e práticas de uma suposta modernização da escola a ser aferida por índices de eficiência e produtividade, o que se traduz em burocratização do fazer docente, em produtivismo do saber e em neotecnicismo. Outra consequência é a resignificação do sentido da educação – ao invés de ser tratada politicamente como direito social, passa a ser mercadoria ou *business*. Neste campo de disputa por sentido e significações, Giroux (apud MENÁRGUEZ, 2019) nos aponta que

A função da escola deveria ser conseguir criar cidadãos tolerantes, com capacidade de diálogo. [...] A universidade deveria ser um espaço para o diálogo. As universidades cada vez mais funcionam como empresas, não contratam intelectuais para liderá-las, e sim CEOs. Os alunos viraram clientes. Os jovens são um valor no qual vale a pena investir (GIROUX apud MENÁRGUEZ, 2019, s/p).

Essa visão neoliberal que torna tudo e todos fonte de lucro é uma das principais denúncias que Giroux nos aponta em sua entrevista. Segundo ele, esse processo de mercantilização dos conhecimentos empobreceu a capacidade crítica de todos aqueles que fazem parte do sistema, pois neste formato não há educação, apenas reificação.

As duas faces da crise da educação abordadas aqui são entendidas por nós como desdobramentos da crise da democracia: a guerra cultural¹⁰, representando a disputa pelos valores que permeiam o ambiente escolar e a sociedade, definindo quais devem ser promovidos e quais devem ser restringidos; e a privatização, que envolve a definição dos conteúdos

¹⁰ No âmbito da sociologia e da ciência política, o conceito de guerra cultural é frequentemente estudado para compreender as dinâmicas sociais e políticas que moldam a cultura e a identidade de uma sociedade.

educacionais pelo setor privado, seja ele mercantil ou neoconservador, bem como a transferência de responsabilidade da educação do setor público para o privado. Em vez de ser tratada politicamente como um direito social, o que consolidaria seu caráter democrático, a educação é tratada como mercadoria ou negócio.

A democracia e o enfrentamento da crise

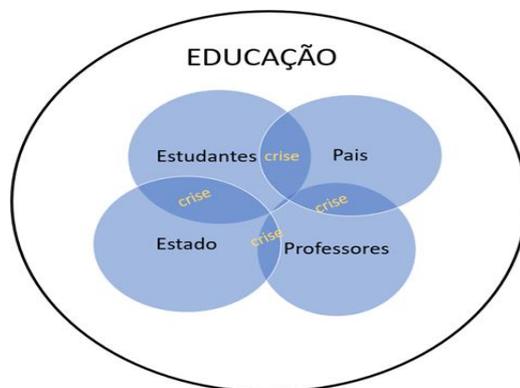
[...] a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode 'fazer política', estão defendendo uma certa política, a política da despolitização (GADOTTI, 1983, p. 14).

No sentido de iniciar um caminho de compreensão deste jogo de tensões e do próprio sentido da crise que acompanha a ideia de democracia, nos motivamos pelo paradoxo trazido por Rancière na obra *Ódio à Democracia*: “o que provoca a crise do governo democrático é a intensidade da vida democrática” (RANCIÈRE, 2014, p. 16). Dito de outro modo: quanto mais democracia, mais crise. Nesta obra, o autor investiga genealogicamente a origem do mal-estar instalado em relação à democracia e identifica, entre outras coisas, que esse sentimento de aversão não é condição de nosso tempo, mas possui raízes muito profundas e antigas que se confundem com a própria noção de democracia. Ao entender que qualquer cidadão tem o direito de participar do governo da coisa pública, a democracia se mostra perturbadora, desordenada e, em última instância, um problema cuja resolução seja difícil demais de se dar, quando não, impossível.

Esta é a percepção que fundamenta o discurso antidemocrático: quanto mais oportunidades de participação ela garantir a cada cidadão no gozo pleno de sua unicidade e de sua diferença, quanto mais pluralismo ela garantir, mais indesejável ela se torna. Assim, para Rancière, a confusão instalada entre as noções de crise e de democracia está no centro pulsante do ódio à democracia entendida como política. Um exemplo de como essa

confusão se manifesta no contexto educacional é o projeto Escola sem Partido¹¹, que parte do pressuposto de que a escola deve ser um lugar ideologicamente “neutro”. Aspecto este analisado no tópico anterior. Contudo, essa neutralidade é impossível. Ao defendermos a educação como experiência democrática, defendemos que a escola é espaço para experimentação de uma convivência tolerante e respeitosa dos diferentes, e não um lugar em que as diferenças podem ser neutralizadas ou eliminadas.

Figura 1: Diagrama que demonstra a visão clássica de crise ou crises como próprias do encontro/choque de elementos distintos. No caso ilustrado, demonstramos o sistema educacional e alguns dos agentes que o constituem. A dinâmica do sistema propõe que os agentes interajam e, desta interação, brotam discordâncias e potenciais conflitos (crises). Uma vez admitidos e administrados, eles podem trazer movimento, fluidez e renovação ao todo. As tentativas de supressão do conflito e conservação de uma suposta ordem podem incidir na derrocada do sistema, ou ainda, sua transformação em simulacro.



Fonte: Elaborado pelos autores

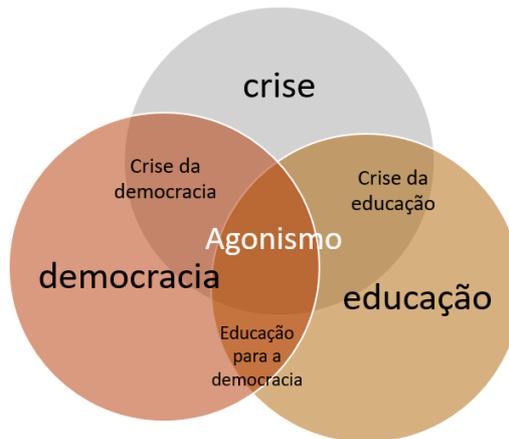
Assim, poderíamos traduzir o pensamento de Rancière sobre a democracia para o campo da educação da seguinte forma: o que provoca a crise na educação é sua intensificação como experiência democrática. Neste

¹¹ Senado Federal. Projeto de Lei n. 193/2016. É pertinente lembrar este projeto está atualmente com sua tramitação encerrada.

sentido, todas as insurgências antidemocráticas voltam-se, em primeiro lugar, contra a educação.

Crise, educação e democracia são categorias distintas que, uma vez articuladas, dão corpo às noções comuns de crise da educação e crise da democracia. Dadas as análises teóricas que realizamos, entendemos que o agonismo é o conceito que melhor articula tanto os três conceitos entre si quanto as noções interseccionadas, o que pode ser conferido na figura a seguir.

Figura 2: Diagrama que intersecciona o conceito de agonismo entre os conceitos de crise, democracia e educação.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na interseção entre democracia e educação, surgem as noções de educação para a democracia, educação democrática, gestão democrática da educação, educação para a cidadania, dentre outros. Para ilustrar bem o diagrama acima colocado, é necessário perceber que no movimento do conhecimento, os três conceitos estão imbricados. Assim, se o debate acerca do conhecimento fomenta uma perspectiva crítica sobre o mundo, crê-se que, para que isso ocorra, é importante que existam formas políticas

adequadas de interpretação do conhecimento. Em outras palavras, isso quer dizer que se queremos entender o mundo, é preciso considerar quais são os pressupostos políticos e sociais que engendram e alicerçam o edifício do conhecimento. Deste modo, o conceito de agonismo mostra-se pertinente e pode nos servir como intersecção adequada entre as noções de crise, democracia e educação. Por isso, vamos nos dedicar a partir de agora à compreensão deste conceito após uma breve menção à noção de dissenso em Rancière, uma genealogia feita por Foucault e o riquíssimo trabalho teórico de Chantal Mouffe.

O agonismo – conceito e genealogia

Considerar o político em sua dimensão antagônica exige aceitar que o mundo é um pluriverso, não um universo (MOUFFE, 2013, p. 51).

Jacques Rancière (1996; 2014) demonstra que a racionalidade política não pode encontrar fundamento em um simples “acordo de cavalheiros” entre conjecturadas verdades opostas. Um estado de supressão da crise entendida como conflito seria, para Rancière (1996), a própria supressão da política. Deste modo, a política é o campo a partir do qual todo e qualquer grupo é visto como legitimamente capaz de emitir juízos sobre o funcionamento da coisa pública. Assim, a análise da racionalidade política “des-cobre” seu fundamento: um solo comum, litigioso, crítico e paradoxal – o dissenso.

Sob o nome de dissenso, é, portanto, esse modo de racionalidade que tentarei pensar. A escolha desse termo não busca simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob suas diversas formas: antagonismo social, conflito e opiniões ou multiplicidade das culturas. O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir que a política deveria respeitar. É a divisão no núcleo mesmo do mundo

sensível que institui a política e sua racionalidade própria. Minha hipótese é, portanto, a seguinte: a racionalidade da política é a de um mundo comum instituído, tornado comum, pela própria divisão (RANCIÈRE, 1996, p. 368).

Diferentemente da noção comum que trata o dissenso como um conflito ou discussão entre dois pontos de vista sobre um mesmo tema, o dissenso diz respeito a um único tema que é objeto de disputa entre partes que se consideram e outras que não se consideram partes do conflito.

Nos interessa, sobretudo, a forma como o trabalho de Michel Foucault, especificamente na obra publicada em 1984¹², se configura como lente que nos permite olhar para o passado e para a origem do termo, ao mesmo tempo em que lança várias sementes que os pensadores do agonismo utilizarão para entender e repensar as relações de poder e a própria política na contemporaneidade.

No texto *O sujeito e o poder* (DREYFUS, 1995), escrito e publicado no mesmo ano de sua morte, Michel Foucault declara que observou em retrospecto seu trabalho dos últimos vinte anos e concluiu que o percurso das suas problematizações elucidou os “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT in: DREYFUS, 1995, p. 231). Ele revela que a questão do poder não era o seu foco principal de análise, mas condição de possibilidade para a compreensão dos processos de subjetivação. É neste campo de análise dos processos de subjetivação que certas “relações de poder” surgem como “relações agônicas”:

[...] no centro da relação de poder, “provocando-a” incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade. Mais do que um “antagonismo” essencial, seria melhor falar de um “agonismo” – de uma relação que é, ao mesmo tempo,

¹² Aqui apresentamos o texto na versão publicada por Dreyfus: DREYFUS, Hubert L. Michel Foucault, uma trajetória filosófica; (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente (FOUCAULT in: DREYFUS, 1995; p. 244-245).

No momento em que Foucault aborda o agonismo como “incitação recíproca e de luta”, os tradutores e organizadores do volume onde se encontra o artigo abrem uma nota de rodapé para explicar que o agonismo seria um neologismo usado por Foucault com o significado de “combate” físico ou verbal, como as provocações intelectuais, as batalhas entre poetas e trovadores, até a troca de injúrias, por exemplo, desde que não implicasse em aniquilação ou morte do oponente. Foucault nos incita, neste pequeno trecho, a conhecer melhor o panorama geral dos sentidos e das significações do termo *agōn*, que ocupa um grande espaço nas discussões sobre a democracia na contemporaneidade.

Ao pesquisarmos o significado de agonismo no dicionário Priberam (2022), o primeiro resultado encontrado remonta seu sentido histórico: “pessoa que se dedicava a exercícios de ginástica ou de luta, na Antiguidade greco-romana”¹³. Nos deparamos ainda com definições que surgem desde o campo da bioquímica ou farmacologia e da anatomia. Uma substância agonista, natural ou sintética, é aquela com capacidade de se ligar a um receptor celular de modo a ativá-la, gerando uma resposta. Assim, uma substância agonista causa uma ação, enquanto uma substância antagonista bloqueia a ação da agonista. Na anatomia, um músculo agonista se contrai por oposição a outro.

Em todos os sentidos pesquisados nos distintos campos do saber, o agonismo se apresenta como elemento que marca certo tipo de relação entre substâncias ou sujeitos na vida pública; um tipo de relação de poder que, como demonstra Foucault, é capaz de provocar, nas substâncias e nos sujeitos “ação sobre ações”, isto é, “é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir.

¹³ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/agonista> Consultado em 20 ago 2022.

Uma ação sobre ações” (FOUCAULT in: DREYFUS, 1995, p. 243). Foucault explica que o poder se exerce sobre sujeitos livres e com a possibilidade de se mover, de se deslocar ou de resistir/reagir. Nos casos em que a dominação do oponente já aconteceu não há mais relação de poder, mas de coação – como na escravização, por exemplo. Este mesmo sentido foi encontrado na pesquisa historiográfica de Huizinga (2000) sobre a natureza lúdica do *agōn*.

A obra *Homo-Ludens – o jogo como elemento da cultura*, do historiador holandês Huizinga (2000) foi publicada pela primeira vez em 1938 e apresenta uma investigação bastante interessante acerca da palavra *agōn* (ἀγωνία). Suas investigações o levaram a definir *agōn* na tríade "jogo-festa-ritual" (HUIZINGA, 2000, p. 26), especialmente pela função lúdica do termo. Isto quer dizer que *agōn* estava presente em diferentes reuniões de caráter competitivo, o que valia tanto para jogos quanto para festas e atos religiosos. Interessante destacar que alguns tipos de guerra podem ser entendidos como subprodutos do *agōn* como "jogo-festa-ritual". É preciso compreender a natureza de cada guerra em particular para averiguar sua presença:

O elemento agonístico só se torna operante a partir do momento em que as nações em guerra se consideram reciprocamente como antagonistas lutando por alguma coisa a que cada uma delas pensa ter direito. [...] Nas fases mais primitivas, este elemento parece dar lugar a formas não agonísticas, no decorrer das batalhas entre tribos ou das lutas entre indivíduos. Sempre se praticaram expedições de pilhagem, assassinatos, caçadas ao homem ou mesmo de cabeças, seja devido à fome, ao medo, à religião ou à simples crueldade. Estas matanças mal merecem ser dignificadas com o nome de guerra. A ideia da guerra só aparece quando uma situação especial de hostilidade geral solenemente proclamada é reconhecida como algo diferente das querelas individuais e dos conflitos entre famílias. Esta distinção coloca de um só golpe a guerra tanto na esfera agonística quanto na do ritual, elevando-a ao nível das causas sagradas, de um confronto geral de forças e da

revelação do destino; por outras palavras, passa a fazer parte daquele complexo de ideias que abrange a justiça, o destino e a honra (HUIZINGA, 2000, p. 65-69)¹⁴.

As guerras marcadas pela presença do elemento agonístico seriam verdadeiros rituais e jogos de honra, enquanto massacres ou violências marcadas por motivações pessoais ou familiares não podem, segundo o autor, sequer receber o título de guerra. A investigação historiográfica de Huizinga sobre o *agōn* e a guerra evidencia a percepção de Foucault de que as contendas e confrontos podem ser entendidos como jogo de forças ou relação de poder entre a vontade de governo de um lado e a vontade de liberdade marcada pela possibilidade e capacidade de resistência de outro. As relações de poder, então, seriam relações agônicas. Desta forma, as percepções de Michel Foucault sobre as relações de poder se sustentam pela possibilidade de uma ação contínua entre grupos, com a possibilidade de modificar os termos de sua presença e participação, isto é, garantindo a legitimidade da resistência e insubordinação até a transformação da relação. Vale ressaltar que, nas sociedades contemporâneas, o exercício do poder não é uma exclusividade do Estado, mas uma tarefa política inseparável da existência social como um todo:

As formas e os lugares de “governo” dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos e reforçam-se em outros. É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares –

¹⁴ Esta colocação de Huizinga está fundamentada em um evolucionismo cultural com o qual não concordamos. Para ele, as fases mais primitivas da humanidade (sociedades simples) desenvolvem um tipo de guerra não agonística, enquanto o “desenvolvimento da civilização” denota relações agonísticas entre nações, o que, por sua vez, funda o direito internacional. No prefácio de sua obra, ele escreve: “já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2000, s/p). Por outro lado, ele percebe que o *agōn* enquanto elemento lúdico está em decadência ou involução e não estaria mais presente nas épocas atuais com a mesma intensidade.

ainda que seja o mais importante – de exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder que a ele se referem (FOUCAULT in: DREYFUS, 1995, p. 247).

Neste contexto, a reflexão sobre as relações de poder e resistência, como proposto por Foucault, ganha relevância na compreensão das dinâmicas sociais e políticas que moldam o sistema educacional e suas crises. É fundamental analisar como esses elementos se manifestam no contexto educacional, buscando formas de resistência e transformação que possam resguardar os princípios de uma educação democrática.

O agonismo – sentido político e o enfrentamento da crise

A política é, segundo os entendimentos de Mouffe, um espaço no qual o antagonismo e o dissenso são, irremediavelmente, elementos constitutivos da própria razão de ser da política (BONIN, 2020, p. 105-106).

Chantal Mouffe é considerada uma das pensadoras mais emblemáticas quando o assunto é dissenso democrático e agonismo. Sua tese de que a vida democrática só ocorre com base no dissenso, pode ser considerada o carro-chefe do seu pensamento e de sua trajetória como pensadora política. Mas o que isso quer dizer? Segundo ela, a democracia só pode sobreviver se soubermos compreender que o antagonismo é uma condição inerradicável e o agonismo uma premissa fundamental das relações sociais. Segundo ela, um dos grandes equívocos que encontramos nas teorias políticas liberais contemporâneas, circunscreve-se ao fato da negação do antagonismo como *conditio sine qua non* da política.

Seria um erro enxergar tal situação como um problema meramente temporário, a ser logo superado pelo avanço na pesquisa empírica. De fato, poderia ser argumentado que é justamente a estrutura da

abordagem dominante na teoria democrática liberal que obstrui o entendimento da presente conjuntura. Caracterizado pelo racionalismo, pelo individualismo e pelo universalismo abstrato, este tipo de teoria deve necessariamente permanecer cego à natureza do político e à inerradicabilidade do antagonismo. Na verdade, o termo “político” está cada vez mais presente na filosofia liberal, mas o domínio do político é sempre tratado por uma abordagem individualista e racionalista que o reduz ou ao econômico ou ao ético (MOUFFE, 2003, p. 12).

Dito de outro modo, a partir de Mouffe, surge um novo olhar para o conflito político: a negação do dissenso nos remete ao ledó engano do discurso único, o que historicamente, se mostrou um grande desastre para a vida política, ou seja, dizer que o consenso é a única via possível para as relações políticas pode nos direcionar para um fim, no mínimo, capcioso, para não dizer funesto. O século XX foi um século marcado pela ode ao discurso único e isso acabou por gerar guerras e aniquilação. Incluir o outro no debate político implica aceitar a premissa de que sem conflito ou dissenso, não há inclusão, mas apenas exclusão, pois se não aceitamos aquele que não coaduna com “nossas ideias”, então, estamos agindo segundo a égide do “discurso único”. Por essa perspectiva, Mouffe nos fala sobre o que é “político”:

Em resumo: toda ordem é político [*the political*] e está embasada em alguma forma de exclusão. Sempre existem possibilidades que foram reprimidas, mas que podem ser reativadas. [Por isso,] toda ordem hegemônica está suscetível de ser desafiada por práticas contrahegemônicas, ou seja, práticas que vão tentar desarticular a ordem existente para estabelecer uma outra forma de hegemonia (MOUFFE, 2005, p. 18).

No entendimento da autora, o “político” é a condição básica da vida pública, termo que também pode constar na intersecção entre democracia e educação, pois sempre estamos marcados por dissensos, exclusões e

divergências. Falar sobre o mundo público é falar sobre o mundo das oposições e dos conflitos. Mas, se levarmos em conta que essas oposições são necessárias para as mudanças sociais, se entenderá que as hegemonias só se consolidam temporária e provisoriamente. Desse modo, qualquer hegemonia é resultado de um exercício contínuo e dialético de construção, desconstrução e reconstrução. Nesse caso, a política seria um espaço sempre em movimento e por se fazer. Não haveria, no entendimento de Mouffe, uma fixidez, mas uma constante luta por sentidos. Nessa seara, nasce a ideia do agonismo:

A diferença de uma relação de tipo antagônica, na qual as diferenças políticas se enredam entre amigos e inimigos e uma ordem política agonista está no fato de que o conflito entre as partes neste último modelo adquire a forma de uma luta adversarial. Se dentro do esquema antagonista, o inimigo ameaça a minha própria existência e, portanto, sua eliminação resulta legítima e inevitável; pelo contrário, no agonismo, o adversário aparece como alguém com quem discordo, inclusive de forma irreconciliável, porém respeito o seu direito de pensar diferente. Como adversários, compartilhamos o mesmo espaço simbólico comum, que fica delimitado pelas ideias de liberdade e igualdade que ambos reverenciamos. Neste tipo de relacionamento agonístico, as dimensões empíricas [...] do antagonismo podem ser domesticadas mediante uma série de regras e instituições que permitem canalizar nossas diferenças adversariais. Desta maneira, se o antagonismo permanece como pano de fundo ontológico irreduzível, o agonismo garante que o conflito possa tramitar de um modo que evite a lógica amigo/inimigo (GONZÁLEZ, 2018, p. 185).

Conforme nos anuncia González, as diferenças não devem ser eliminadas, mas devem ser analisadas por um novo critério: o critério agonista. Nesse caso, voltamos para a questão do *critérium*, que não pode mais estar numa situação de espera, mas de atuação, isto é, por um longo tempo, a prioridade da educação foi colocada como algo secundário para a

democracia, o que resultou justamente no agravamento da crise que vivemos hoje. Assim, se colocarmos a educação como prioridade, a democracia se tornará, por corolário, uma seara crítica sem estar constantemente em crise. Assim, se não é possível arrancarmos a crise do mundo social e se a sua existência é intencional, trata-se de mostrar que existem formas diferenciadas de se encarar o problema, a saber, por meio do agonismo.

O antagonismo passa a ser o reconhecimento da existência do problema e o agonismo, a compreensão de como ele pode ser analisado mesmo que não solucionado. Na vida democrática e social, novos problemas são constatados cotidianamente. Mas como reagimos a eles? Ignoramos? Negamos? Suplantamos? Criamos uma redoma de vidro para afastá-los de nós? Cremos que uma forma realmente honesta de enfrentamento dos problemas, pode ser assumida se olharmos para o mundo político com o olhar do agonismo. Assim, Mouffe em conjunto com Laclau, afirmam que

Pois, se uma luta democrática *não divide* o espaço político em dois campos, em duas séries paratáticas de equivalências, segue-se que o antagonismo democrático ocupa um local preciso num sistema de relações com outros elementos, que se estabelece um sistema de relações positivas entre eles, e que há uma diminuição da carga de negatividade vinculada ao antagonismo. Daí, estamos a apenas um passo para afirmar que as lutas democráticas – feminismo, antirracismo, movimento gay, etc – são lutas secundárias, e que a luta para a “tomada do poder”, no sentido clássico é a única verdadeiramente radical, já que apenas ela supõe tal divisão do espaço político em dois campos. A dificuldade surge, entretanto, do fato de que não foi dada à noção de “espaço político” uma definição precisa em nossa análise, de modo que ela sub-repticiamente foi levada a coincidir com a formação social empiricamente dada. Esta é, certamente, uma identificação ilegítima. Qualquer luta democrática emerge no interior de um conjunto *relativamente* suturado, formado por uma multiplicidade de práticas que não esgotam a realidade referencial e empírica dos agentes que fazem parte

delas. O fechamento relativo deste espaço é necessário para a construção discursiva do antagonismo, dado que se requer a delimitação de uma certa interioridade a fim de se construir uma totalidade que permita a divisão deste espaço em dois campos. Neste sentido, a autonomia dos movimentos sociais é mais que uma exigência para que certas lutas se desenvolvam sem interferência: é uma exigência para a emergência do antagonismo como tal. [...] (LACLAU; MOUFFE, 2014, p. 252-253).

Em outras palavras, os autores estão afirmando que se é possível pensar o mundo de modo agonista e se o agonismo nos serve como chave de leitura do mundo, a oposição estanque entre dois polos políticos se desfaz. Se a lógica binária entre oposições não dá mais conta de compreender as várias nuances da vida política, é preciso notar que a multipolarização pode ser uma saída para a “ritualização” dos conflitos. A palavra ritualização aparece aqui para demonstrar que não se trata de negar o conflito, mas de compreender como ele deve ser “operacionalizado” dentro da vida social, ou seja,

Há um termo forjado por Derrida que considero que é muito pertinente neste contexto. Em suas reflexões sobre a hospitalidade, Derrida [...] põe em relevo a profunda ambivalência do termo "hospitalidade", que provém de duas palavras com a mesma raiz: *hospis* (anfitrião) e *hostis* (inimigo). Para expressar esta ambivalência e indicar os vínculos entre hostilidade e hospitalidade, Derrida criou o conceito de "hostipitalidade". Um enfoque pluralista agonista deveria conceber o pluriverso em termos de "hostipitalidade", como o espaço no qual há lugar para um confronto agonista entre uma diversidade de polos que se relacionam entre si sem que nenhum deles tenha a pretensão de ser o polo superior. Este confronto agonista é um enfrentamento no qual o objetivo não é nem o aniquilamento nem a assimilação do outro, mas acima de tudo, são as tensões entre os diferentes enfoques que contribuem para realçar o pluralismo que

caracteriza um mundo multipolar (MOUFFE, 2013, p. 75-76).

Por isso, a visão multipolar apresentada por Mouffe representa, neste caso, a necessidade de uma conversão do olhar: da fragmentação binária para uma multipolarização da vida pública. Mas o que isso quer dizer? Significa que é possível ampliar o olhar sobre o mundo político para além do reducionismo antagônico. Significa, outrossim, que a vida política é marcada por ambivalências e equivalências e que o movimento democrático contemporâneo precisa estar alinhado com este modo de entendimento da realidade que é composta por mosaicos e suturas ou, como Mouffe aponta, pela “hostipitalidade”.

Nesse caso, a palavra sutura assume um papel importante na visão de Mouffe, pois nossas relações sociais são sempre marcadas pela volatilidade e pela impermanência. Sendo assim, quando se trata de pensar as relações sociais, é preciso defender o fato de que o pós-estruturalismo é um elemento importante de análise. Segundo Williams, “[...] os pós-estruturalistas são contrários a todas as formas de essencialismo, determinismo, naturalismo [...]” (WILLIAMS, 2013, p. 27). Isso demonstra que na visão pós-estruturalista e mouffeana, não é possível falar em uma democracia incólume e inalterável, pois o princípio da mudança é o norte mais importante de uma vida política pujante. Assim, a ideia de sutura assume a seguinte representação:

as equivalências se interligam por meio de pontos nodais que são, por isso mesmo suturadas com base em um elemento hegemônico de aglutinação, mas é importante destacar que a sutura é “um remendo temporário” e, como tal, a sua “cicatriz” fica exposta de modo que o “rasgo suturado” pode voltar a se romper. Por isso, o caráter “permanente” de contingência, que pressupõe que há uma certa resolução “das paixões”, mas que é, ao mesmo tempo, temporária e frágil (BONIN, 2020, p. 137).

Assim, o princípio democrático que deve iluminar a vida social precisa coadunar com a noção de que, em nome da multipolarização, as identidades e as diferenças precisam conjugar um novo modo de entendimento discursivo: a aglutinação e a articulação de demandas que passam a ser o motor da vida democrática agonista. Em outras palavras, o que deve ser salientado aqui é o fato de que não há mais pontos fixos na democracia, segundo Mouffe e que as relações sociais agora não são mais definidas pelo binarismo, mas pela “construção sempre inacabada” de relações sociais que se articulam em função de interesses comuns, mas nunca permanentes. Mendonça explica isso muito bem quando diz que

[...] seu entendimento depende da compreensão da noção de prática articulatória. Nesse sentido, articulação é uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida [...]. Isso quer dizer que, no limite, esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente, tornam-se momentos em uma determinada prática articulatória. Organizam-se, portanto, tendo um ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado. Assim, insiste-se no fato de que o discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social. (MENDONÇA, 2010, p. 482).

Pensar o mundo social e político agonisticamente, implica em pensar em modos totalmente diferentes daqueles impostos pela lógica binarista entre conhecimento e ignorância, entre esquerda e direita, entre liberalismo e socialismo. Implica, outrossim, antes de tudo, em pensar nas várias formas de compreender como a vida social se constitui por uma dinâmica da articulação entre mundos diferentes de saberes que nos colocam diante de uma realidade sempre transitória e precária. Isso fica mais claro nas palavras de González:

Desta forma, as identidades que interveem em um tipo de relação antagônica nunca são totalidades fechadas. A precariedade diz respeito tanto a própria identidade quanto aquela identidade “externa” que *me expõe* à impossível completude de meu “ser”. Da sua parte, o “Outro” que impede minha plenitude tão pouco chegará a se constituir em sua totalidade: seu “ser” objetivo é um símbolo do meu “não-ser” e vice-versa [...] (GONZÁLEZ, 2018, p. 82).

Nesta dimensão, o pensamento de Mouffe torna-se uma chave de compreensão da política social, na qual a lógica inimigo/amigo não dá mais conta de responder aos problemas cotidianos. Assim, a formação de uma visão multipolar e agonista da democracia apresenta-se como um meio de análise, compreensão e enfrentamento dos dilemas que presenciamos em nossa vida social contemporânea, principalmente na educação e na crise.

Assim, se pudermos relacionar a visão agonista de Mouffe com a educação, entenderemos que todo ato pedagógico é, por princípio, um ato político, uma vez que opera desde um contexto social e implica aspectos culturais e sociais dos sujeitos envolvidos de uma forma ou outra, no processo de conhecer. Assim, da tensão entre as oposições sociais e culturais, entre os jogos políticos e os interesses da educação, podemos concluir que não se trata apenas de visualizar a inerradicabilidade do antagonismo, mas de acolher o agonismo como um caminho possível para a defesa dos interesses educacionais. Nessa perspectiva, o “pedagógico”, como qualificação e potencialidade é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde acontecem. E, ainda, se trata de um trabalho em movimento, pois o adjetivo “pedagógico” como modulador, abriga o conjunto de características que interferem e potencializam a produção do conhecimento, desde a infraestrutura escolar até a convivência entre professores e estudantes, das cores que decoram o ambiente à organização da aula, passando por todos os aspectos ali imbricados, que possibilitam uma relação entre sujeitos que visam um aprender recíproco, emancipador, transformador e, por fim, democrático.

Considerações Finais

O trabalho apresentado teve como propósito o debate acerca das noções de crise, educação e democracia e suas implicações em nosso mundo contemporâneo, principalmente no que tange à necessidade de compreensão de seus reais significados e suas imbricações na sociedade contemporânea. A polissemia, a polifonia e a disputa de interesses que estes termos específicos engendram nos levou a ponderar acerca da multiplicidade interpretativa e analítica que estas conceituações desencadeiam em função dos contextos divergentes e diferentes, nos quais essas formas de pensamento estão enraizadas.

Desta maneira, de modo sucinto, Jacques Rancière e Chantal Mouffe nos apresentaram pensamentos que corroboram a ideia de que democracia é crise, *tout court*. Assim, o sistema político que se pretende pautar sobre uma ideia de consenso é insuficiente para interpretar as nuances democráticas hodiernas. Em uma democracia de natureza radical, o que há é o encontro das contingências. A democracia é o lugar do dissenso e dos antagonismos. Dito isto, nos resta a percepção de que a atual discussão sobre uma suposta crise da democracia não se sustenta, uma vez que o que temos não parece ser, em rigor, uma crise, da mesma forma que nosso sistema de governo não parece ser (radicalmente) democrático.

Considerando o ponto de vista da organização dos sistemas apresentado por Morin, uma sociedade una e coesa não existe. Assim como uma escola uniforme, una e coesa também não. Dada sua incapacidade de agir na essência criadora e alterar a própria natureza dos sistemas, um estado autoritário, por exemplo, se limita a identificar a presença da diferença e apresentá-la como inimiga da ordem e de um certo estado de coisas que não passa de imaginação. O único sistema político, que pode ser traduzido por cultura política cotidiana, capaz de admitir a diferença e o pluralismo é a democracia. Bauman, por seu turno, demonstra que o que lemos atualmente por crise é, na verdade, um modo de governo inventado para “gerenciar” um tipo de demanda de enriquecimento dos que já são muito ricos a partir do sacrifício dos que nunca deixaram de ser muito pobres.

A crise da educação é produzida e aceita como uma espécie de mal necessário por governos que priorizam o benefício dos empresários da educação e passa a ser utilizada como peça política e não mais como formação de cidadãos autônomos e conscientes, mas como instrumento e ameaça à própria ideia de democracia.

Nesse caso, a ideia de crise legitima a exploração e mantém um estado de exceção no qual o Estado tem autorização para burlar acordos e negligenciar direitos. O que é comumente chamado de crise da democracia é, na verdade, uma crise de um modelo de governo baseado em um tipo de representatividade, que não é mais capaz de bancar as demandas populares. Desta confusão, nasce o despreço pelas discussões democráticas, pelo engajamento social, pelo envolvimento nas causas públicas, no esquecimento de políticas públicas, na contravenção de regras sociais e no total abandono da coisa pública. Vivemos tempos difíceis, que nada mais são do que um eterno retorno de mesma disputa interpretativa: a coisa pública pertence aos homens públicos? As políticas educacionais são políticas de governo ou de Estado? Cremos que esta é a principal crise democrática e educacional do Brasil.

Assim, nas sociedades como a nossa em que a democracia se confunde discursivamente com modos de organização social que não incluem a pluralidade e os antagonismos, nos cabe a tarefa de agir agonisticamente. Assim, deixamos aqui, para encerrar nosso debate, algumas tarefas que podem ser consequência de um pensar agonístico para a vida democrática e educacional de nosso país. A primeira tarefa que temos é a de analisar, pela perspectiva dos estudos sobre agonismo político e democracia, os compromissos vigentes que a educação deve firmar consigo mesma, pois a educação deve progressivamente ultrapassar a promessa da alfabetização e letramento para assumir o papel de alfabetização histórica, política, midiática, cidadã e democrática. Outra tarefa deve ser a de perscrutar, ainda sob uma perspectiva agonística, as aproximações entre educação e democracia, questionando constantemente a validade e legitimidade da educação para a democracia. Cremos que, a princípio, com esses dois questionamentos, mesmo que incipientes, a dialética entre crise,

democracia e educação não se pautará mais por uma contradição entre os termos, mas por uma articulação entre os interstícios destes termos.

A noção radical de democracia, e, por extensão, de igualdade, propõe um novo modo de ser no mundo, a reconstrução de uma nova coletividade, de um “nós”, de uma nova cidadania ou comunalidade. O principal desafio desta reconstrução estaria em articular a nova comunalidade com as demandas de uma democracia pluralista de modo que ela não incorra em um novo tipo de nacionalismo (ou patriotismo) extremista. No texto *Cidadania Democrática e a Comunidade Política*, Mouffe (2008) reforça que a democracia liberal deve ser superada também no que se refere à cidadania. O que dará sentido a uma comunidade democrática é o respeito e a consideração coletiva a um conjunto de princípios éticos e políticos que visam a construção de um “nós” capaz de estabelecer e vincular suas demandas em uma cadeia de equivalências democráticas a partir das lutas particulares. Esta cadeia de equivalências não anula as diferenças entre os grupos (posições plurais de gênero, classe, raça...), mas os une em torno de uma interpretação e utilização dos pressupostos ou critérios comuns, como a igualdade e a liberdade. Assim, não haveria mais indivíduos isolados, desarticulados de suas posições – a exemplo do *self-made man* neoliberal – mas socialmente articulados a partir de suas questões compartilhadas.

No entanto, estas articulações são limitadas pelo tipo de relação que se pode estabelecer entre essas coletividades na perspectiva de uma democracia radical – elas não são harmônicas ou consensuais. Por isso, uma educação política precisa ir além do desenvolvimento de habilidades cognitivas para dar conta de produzir o desejo de pertencer (e até re-fundar) coletividades aptas a uma convivência plural. Neste campo de disputas por discursos, sentidos e significações, nos posicionamos junto à perspectiva que entende a educação pública, laica, gratuita e de qualidade como *conditio sine qua non* para a saúde democrática de uma nação. Por isso, evocamos o pensamento de Theodor Adorno no discurso *Educação Após Auschwitz*: “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e

importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 21).

Referências

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. A Crise da Educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016. Kindle version.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONIN, Joel Cezar. *Consenso e dissenso: um debate entre Chantal Mouffe e Jürgen Habermas sobre a democracia contemporânea*. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná. 2020.
- BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. BRASIL.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *PL 3261/2015*: Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117> Acesso em: 25 jul. 2023.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. Educação e Sociedade. *Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas. v. 35, n.128, p.813-828, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pCQMf6DgGqhyznTpsh/?lang=pt> Acesso em: 1 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014122568>.
- DÜRKS, Daniel Bardini; SILVA, Sidinei Pithan da. Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin. *Revista Controvérsia (UNISINOS)*, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan.-abr. 2014. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/9851/4742> Acesso em: 5 set. 2022.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.

DREYFUS, Hubert L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica; (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Porto Carrero. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FARIAS, Priscila. *Visualizando signos: modelos visuais para as classificações sógnicas de Charles S. Peirce*. São Paulo: Blucher, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5151/9788580392746>.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GADOTTI, M. Prefácio. In: FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONZÁLEZ, Julián. *Democracia Radical en Habermas y Mouffe, el pensamiento político entre consenso y conflicto*. 1 ed. Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, 2018. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv31vqnz2>

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Second ed., Verso, 2014.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. de Mariana Echalar. 1. Ed. Boitempo, São Paulo, 2019.

LEGRIS, Javier. Conocimiento gráfico y diagramas. Un análisis desde la teoría del signo de C. S. Peirce. In: ESQUISABEL, Oscar Miguel. *Conocimiento simbólico y conocimiento gráfico: historia y teoría*. Centro de Estudios Filosóficos Eugenio Pucciarelli. Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 1ª ed. Buenos Aires 2013.

MENÁRGUEZ, Ana Torres. *Entrevista com Henry Giroux: “A crise da escola é a crise da democracia”*. El País, 14 maio 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.htm l. Acesso em: 4 jul. 2022.

MENDONÇA, Daniel de. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. *Revista Sociedade e Estado* – vol. 25, n. 3, p. 479-497, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Zv6xrBmHnvwnsVc8wK3W7Bg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000300004>.

MORIN, Edgar. Para uma crisiologia. In: MORIN, Edgar. *El concepto de crisis*. Ediciones Megalópolis, Buenos Aires, 1979.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Revista Política e Sociedade*, Florianópolis, vol.2, n. 3, p. 11-26, 2003.

MOUFFE, Chantal. *On the political (Thinking in action)*. Routledge. 2005.

- MOUFFE, Chantal A cidadania democrática e a comunidade política. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/663>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- MOUFFE, Chantal. *Agonistics – Thinking the World Politically*. Verso, 2013.
- O CAMINHO DA PROSPERIDADE. *Proposta e Plano de Governo de Jair Bolsonaro*, 2018. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.
- RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (Org.) *Crise da Razão*. Cia das Letras, RJ, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- SAVIANI, DEMERVAL. *O legado educacional do regime militar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>
- SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 7 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>.
- SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) *Educação falha ou indisponível*. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/educacao-falha-ou-indisponivel/>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei n. 193/2016*. Disponível em: Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 7 set. 2022.
- WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Trad. Caio Liudvik. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

Data de registro: 11/09/2022

Data de aceite: 03/04/2023



Coletividades interseccionais e justiça integradora: interpretando a relação entre justiça social e interseccionalidade

*Aldenora Conceição de Macedo**

*Catia Piccolo Viero Devechi***

Resumo: O artigo discute a conexão entre a interseccionalidade e a justiça social nas pesquisas educacionais. Parte da apresentação da interseccionalidade como lente analítica multifocal para interpretação social, passa por sua articulação ao pensamento bidimensional de justiça social, como alternativa frente às perspectivas investigativas unidimensionais, para discutir acerca das coletividades interseccionais e de uma justiça integradora. É um estudo hermenêutico de trabalhos de Nancy Fraser e de intelectuais da interseccionalidade – como, Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge, Ângela Davis, Kimberlé Crenshaw, Lélia González e Heleieth Saffioti. Conclui que investigações educacionais para a justiça social precisam estar vinculadas aos estudos interseccionais e, a interseccionalidade ao seu compromisso com a justiça social.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Justiça Social; Interpretação

* Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de educação básica no Governo do Distrito Federal. E-mail: aldenora.acm@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2346184860773342>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0311-3647>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: cativiero@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6590940954598232>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5147-1609>.

Intersectional collectivities and integrative justice: interpreting the relationship between social justice and intersectionality

Abstract: The article discusses the connection between intersectionality and social justice in educational research. It begins with the presentation of intersectionality as a multifocal analytical lens for social interpretation, and goes through its articulation to two-dimensional social justice thinking, as an alternative to one-dimensional investigative perspectives, to discuss intersectional collectivities and integrative justice. It is a hermeneutic study of works by Nancy Fraser and intersectionality intellectuals - such as, Patricia Hill Collins, Sirma Bilge, Angela Davis, Kimberlé Crenshaw, Lélia González, and Heleieth Saffioti. It concludes that educational research for social justice needs to be linked to intersectional studies and, intersectionality to its commitment to social justice.

Keywords: Intersectionality; Social Justice; Interpretation

Colectividades interseccionales y justicia integradora: interpretando la relación entre justicia social e interseccionalidade

Resumen: El artículo analiza la conexión entre la interseccionalidad y la justicia social en la investigación educativa. Comienza presentando la interseccionalidad como una lente analítica multifocal para la interpretación social, y pasa a discutir su articulación con el pensamiento bidimensional de la justicia social como alternativa a las perspectivas de investigación unidimensionales, para discutir las colectividades interseccionales y la justicia integradora. Se trata de un estudio hermenéutico de las obras de Nancy Fraser y de intelectuales interseccionales como Patricia Hill Collins, Sirma Bilge, Angela Davis, Kimberlé Crenshaw, Lélia González y Heleieth Saffioti. Concluye que la investigación educativa para la justicia social debe estar vinculada a los estudios interseccionales, y la interseccionalidad a su compromiso con la justicia social.

Palabras clave: Interseccionalidad; Justicia Social; Interpretación

Considerações iniciais

O artigo discute a articulação entre a interseccionalidade e a justiça social como alternativa interpretativa para os estudos educacionais direcionados à emancipação. A compreensão é de que a perspectiva da justiça social precisa estar vinculada à interseccionalidade, assim como a interseccionalidade não pode ser pensada sem referência à justiça social. Por meio de um estudo hermenêutico dos trabalhos de Nancy Fraser¹ e de importantes autoras da interseccionalidade, discutimos aproximações entre as duas perspectivas.

Por sua capacidade heurística de assumir várias formas e por auxiliar na compreensão de problemas, a interseccionalidade tem sido utilizada tanto como referencial interpretativo quanto como ferramenta analítica. O foco da abordagem está em seu potencial de realização, ou seja, no que faz, não exatamente no que é. Não é, portanto, uma estrutura pronta a ser aplicada nas pesquisas, mas uma perspectiva que se desenha a partir da realidade investigada. Segundo Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p.111), “o objetivo dos estudos interseccionais é contribuir para iniciativas de justiça social”, pois trata-se de uma teoria nela engendrada, não de uma ideia de verdade alheia às preocupações com a justiça.

A justiça social, por sua vez, é interpretada como dimensão orientadora da interseccionalidade, enquanto categoria analítica, capaz de tornar as investigações interseccionais mais fidedignas e críticas. Trata-se, no entanto, de um conceito de interpretação complexa e, a depender dos diferentes contextos, por vezes, ilusório. Em sociedades desiguais seria ilusório, uma vez que “as regras podem parecer justas, mas são aplicadas de maneiras diferenciadas por meio de práticas discriminatórias, como é o caso da democracia racial no Brasil”. Também é ilusório “onde aparentemente as regras são aplicadas de maneira igual a todos, mas ainda assim produzem resultados desiguais e injustos” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 48). Podemos ter como exemplo o direito à educação e a possibilidade de se escolher uma formação, formalmente garantida a todas e todos. Sabe-se que é o conjunto

¹ Inclusão dos nomes completos das autoras referenciadas, a fim de ressaltar as identidades femininas.

de condições – de diferentes ordens, ou ausência dele, que vai permitir ou não a sua concretização. É pensando nessas complexidades, tanto mais quando se pretende o uso crítico da interseccionalidade e seu compromisso com a justiça social, que a conexão entre as duas concepções se torna indispensável. Nesse sentido, justiça social deve ser interpretada como um conceito de profundidade, que demanda compreensões, usos e articulações, também multifacetadas, sobretudo, se a pretensão é tomá-lo como lente interpretativa ou horizonte de análises de investigações.

Para compreendermos o conceito de justiça social, nos utilizamos dos estudos de Nancy Fraser, para quem, a justiça social deve ser pensada não apenas no sentido econômico, mas também no sentido cultural e político. Trata-se de uma perspectiva bidimensional/tridimensional de justiça, que pode ser entendida como interseccional, se posicionando, portanto, oposta às tradicionais ideias binárias e polarizadas que assumem um ponto de vista *uno*. Ou ainda, uma postura contrária à negação da necessidade da integração de políticas que objetivem corrigir concretamente injustiças de cunho econômico e cultural. De tal modo que a justiça social está imbricada em três dimensões: cultural, econômica e política, nas quais estão presentes diferentes marcadores sociais, como os de gênero, raça e classe.

Tal compreensão, defendida pela filósofa, vincula-se à interseccionalidade, tanto teórico-epistemológica quanto metodologicamente, assim como a interseccionalidade, de perspectiva aglutinadora e de busca por correção de injustiças, é afeita à justiça social, indicando o elo indissociável, uma interdependência, a existência cíclica, sucedida entre as duas concepções. A intersecção de gênero, raça e classe, dentre outros, ao ser observada sob o ponto de vista da justiça social, ou uma abordagem de justiça social de concepção bi-tridimensional, por exemplo, são reveladoras para as pesquisas em educação, considerando os processos envoltos de privilégios e subalternizações que marcam a história da educação no Brasil.

No intuito de explicitar as aproximações entre a interseccionalidade e a justiça social, a fim de que sejam consideradas nas pesquisas em educação de abordagem interseccional ou com perspectiva de justiça social, organizamos o artigo em três partes. Na primeira, apresentamos brevemente

a compreensão de algumas importantes mulheres, militantes e intelectuais, que reafirmam o berço no qual a interseccionalidade é gestada, e a fundamentação das demandas manifestadas com a justiça social. Na segunda parte, enfocamos no conceito de justiça social e seu desenvolvimento bidimensional, demonstrando que o olhar interseccional já estava presente nas primeiras problematizações tecidas por Nancy Fraser. Por fim, abordamos o avançar dessa inicial conceituação, na qual se inclui uma terceira dimensão, agora tridimensional, apresentando uma justiça integradora, que considera as coletividades interseccionais.

Interseccionalidade como lente analítica multifocal para interpretação social

Na década de 1830, a ativista Maria W. Stewart se manifesta contra a escravidão e as políticas racistas, reivindicando progresso econômico para a comunidade negra, ressaltando a importância de buscar direitos para as mulheres (GARCIA, 1998). Sojourner Truth (2014), ex-escravizada, faz seu emblemático discurso “Não sou eu uma mulher?”, em 1851. Ao levantar sua voz, não só reivindicou em nome da raça, mas do gênero, a partir da experiência pessoal de escravização, desmontando as alegações de que “a fraqueza feminina” era incompatível com o sufrágio, por exemplo. Ainda no século XIX, ano de 1892, a intelectual negra Anna Julia Haywood Cooper (1985), problematiza, no contexto do Estado e da igreja, acerca do lugar da mulher negra, articulando discussões sobre o pensamento dominante masculino e posicionando-se, ao mesmo tempo, contra o racismo e o sexismo, abordando também classe e trabalho, e identificando como os sistemas de poder convergem em torno desses marcadores sociais.

Ao final da década de 1960, as mulheres negras se engajaram em ideias e práticas dos direitos civis, por meio de diferentes movimentos, dentro dos quais eram, “em geral, subordinadas aos homens [...] o que constituía um problema diferente daquele que vivenciavam com a segregação racial, étnica e de classe” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 90). Desse modo, criam suas próprias organizações coletivas, assim como as mexicano-americanas formularam também suas subjetividades políticas.

Um importante fruto desse momento foi o Coletivo do Rio Combahee – *Combahee River Collective* (2019), um grupo de mulheres negras que em 1977, publica um manifesto com posicionamento antirracista e antissexista, que envolvia também questões de classe e sexualidade.

Grandes intelectuais negras estiveram ativas nas reivindicações por direitos. Ângela Davis impulsiona a inserção da questão racial no feminismo, com destaque para os anos 1980, resultado de sua militância desde a década de 1960. Suas análises se fundamentam em como a sociedade capitalista se relaciona com as exclusões sociais baseadas na raça e no gênero e, como gênero, por exemplo, trouxe experiências únicas e ainda mais pesadas para as mulheres negras escravizadas, do que para os homens na mesma condição (DAVIS, 2013). Também com essa perspectiva, Audre Lorde (2013, s.p.) defende a não hierarquização das opressões, afirmando que “sexismo e heterossexismo surgem da mesma fonte do racismo”. bell hooks² (2014) desenvolve um diálogo articulando racismo e sexismo para ressaltar que a opressão sexista das mulheres negras, também vividas pelas brancas, diferencia-se pela junção da condição racista.

No Brasil, dentre outras mulheres muito importantes, destacamos Heleieth Saffioti e Lélia Gonzalez. Heleieth Saffioti (2013) por ampliar as discussões unidimensionais sobre a mulher, até então centradas apenas no “sexo”. O seu pioneirismo para os estudos feministas no Brasil, e no mundo, é ponto pacífico, com ênfase no seu vanguardista pensamento interseccional, uma vez que trata da imbricação de sexo e classe, principalmente, e das questões étnica e racial. Por meio de um estudo sobre a combinação de patriarcalismo, capitalismo e nacionalismo, e como essa configuração condiciona as mulheres a um lugar de subalternização e desvantagem perene, examina como a desigualdade de gêneros opera na sociedade de classes de forma a “alijar” grandes contingentes femininos. A perspectiva interseccional se dá na convergência de classe, “sexo” e raça, dentro do capitalismo e do patriarcalismo, desvelando a sustentação histórica e atemporal das desigualdades, não só entre mulheres e homens,

² Gloria Jean Watkins adotou este pseudônimo como uma reverência a sua bisavó, Bell Blair Hooks, e prefere que seja grafado com todas as letras minúsculas, para que o foco esteja no que escreve e não em sua própria pessoa.

mas também entre mulheres, intensificadas nas sociedades de classes. Com essa concepção, a autora se afasta do que reconhece como marxismo dogmático - tentativa de reduzir os fenômenos sociais às lutas de classes, posição adotada por adeptas(os) que acreditam que todos os “problemas se resolverão automaticamente com a destruição da sociedade em classes sociais, ou seja, com a implementação do socialismo”, colocando patriarcado e racismo “como questões secundárias menores” (SAFFIOTI, 1987, p. 114).

Lélia Gonzalez apresenta ideias interseccionais, agregando as questões de gênero, raça e classe, refletindo sobre a condição das mulheres negras, a partir do posicionamento de que, por serem elas que carregam “a marca da exploração econômica e da subordinação racial e sexual”, carregariam também a marca da libertação de todas(os) (GONZALEZ, 1988, p. 270). Assim, se destaca no cenário do feminismo negro, por ser uma intelectual engajada com a questão das desigualdades sociais no Brasil, difundindo um pensamento interseccional brasileiro já existente. A articulação entre gênero, raça e classe, é fruto de sua vivência, formação acadêmica e militância. A autora se coloca de forma crítica ao pensamento de hierarquização, com priorização de classe. Forte posicionamento para essa época na qual se invisibilizava a questão do racismo brasileiro. Ela discorda da compreensão de que com a eliminação do “problema de classes”, por meio de uma sociedade socialista, o racismo se extingiria, pois este, seria “muito mais antigo que o próprio sistema capitalista e está de tal maneira arraigado na cuca das pessoas, que não é uma mudança de um sistema para outro que vai determinar o desaparecimento da discriminação racial” (GONZALEZ, 1982, p. 44).

O pensamento interseccional surge, portanto, no seio dos movimentos abolicionistas, antirracistas e feministas, de forma heterogênea, representando demandas e reivindicando visibilidade e atenção política com fins de correção de injustiças de diferentes ordens. Assim, a interseccionalidade, conceituada, por Kimberlé Crenshaw ao final da década de 1980, torna-se uma concepção teórica e metodológica amplamente difundida, compromissada com a justiça social, uma vez que é problematizando injustiças e privilégios que as ideias interseccionais são registradas teoricamente. A partir da década de 1990, a abordagem é

também acolhida na academia e nas agendas governamentais de cunho inclusivo.

Isto posto, o destaque dessa perspectiva é a busca por uma compreensão multidimensional das problemáticas sociais que se dão em função das estruturas desiguais, mobilizadoras e movimentadas pelos e nos sistemas de poder que conjugam tanto dominação quanto opressão, o que, para as pesquisas em educação, tem potencial de auxiliar em uma compreensão mais confiável e aprofundada da realidade investigada.

Colocando em relevo sua fundamentação baseada na ideia de justiça social, compreende-se que tal constituição impele à interseccionalidade, a busca pelas causas das desigualdades, de compreender como sistemas de poder – como, racismo, patriarcalismo, capitalismo, dentre outros - operam na manutenção do *status quo* em benefício de algumas pessoas, ao mesmo tempo que vilipendiam outras.

O pensamento bidimensional de justiça social

A ideia de justiça social, no pensamento de Nancy Fraser, está além de um entendimento unívoco das desigualdades. Destaca-se que, desde sua problematização inicial, se fundamenta em uma ideia bidimensional de justiça que, assim como o conceito de interseccionalidade, também é crítica às visões binárias/polarizadas. Entendimentos tradicionalistas de justiça social em que, por exemplo, classe e identidade são enxergadas como duas formas distintas de luta, estruturadas sob a lógica do “ou/ou”: ou redistribuição ou reconhecimento, ou política de classe ou política de identidade, ou multiculturalismo ou igualdade social. A grande problemática dessas compreensões, para a autora, é que defensoras e defensores, dos dois lados, dessas perspectivas unívocas, concordam ser impossível um encontro dos dois polos, pois um paradigma excluiria o outro (FRASER, 2002, p. 105). Negando a “falsa antítese”, elabora inicialmente a concepção bidimensional de justiça, na qual articula redistribuição e reconhecimento, integrando os aspectos emancipatórios das duas políticas (FRASER, 1996). Redistribuição, se referindo à desigualdade material, ou à injustiça econômica, e reconhecimento, abarcando representação,

identidades, diferenças e dominação cultural. A justiça configurada, desse modo, pela união dos dois campos.

A fim de melhor entendermos a conceituação bidimensional de justiça social proposta pela autora (FRASER, 2006, p. 232), voltamos às duas maneiras mais gerais de compreender a injustiça: a econômica – “informada por um compromisso com o igualitarismo”; e a cultural ou simbólica - voltada ao compromisso com as diferenças. Embora ambas sejam entendidas como entrelaçadas, por serem de ordens distintas, demandam diferentes “remédios”: para a econômica é necessário algum tipo de reestruturação político-econômica; para a injustiça cultural, alguma mudança cultural, ou o reconhecimento com valorização das culturas e identidades desconsideradas e, de modo mais estrutural, a promoção de “uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do *eu* de todas as pessoas” (FRASER, 2006, p. 232).

Tal entendimento abrange as questões de gênero e raça, uma vez que essas envolvem tanto dimensões econômicas quanto “cultural-valorativas”, tornando-as fundamentais para a compreensão integrada de justiça social. Os marcadores, como identidades e sistemas de poder, são condicionantes e condicionados da e pela classe social, bases da injustiça cultural e protagonistas da desigualdade econômica, ou seja, “a privação econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam e sustentam simultaneamente” (FRASER, 2006, p. 231). Esses marcadores são característicos das coletividades bivalentes, uma vez que combinam nuances da classe explorada e da sexualidade subalternizada, cujos efeitos gerados pelas injustiças econômica e cultural são estruturais, e somente podem ser corrigidas com os dois remédios – redistribuição e reconhecimento. Assim, em um primeiro momento, a justiça social é interpretada por meio de

duas lentes diferentes simultaneamente. Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes. Quando tal acontece, a justiça surge como um conceito que liga

duas dimensões do ordenamento social – a dimensão da *distribuição* e a dimensão do *reconhecimento* (FRASER, 2002, p.11, grifos no original).

No que se refere ao gênero, por suas dimensões econômico-políticas e de valoração cultural, está associado à problemática do reconhecimento, pelos fortes traços de sexualidade que resultam em prejuízos econômicos e culturais às mulheres, por exemplo, devido ao machismo, sexismo, androcentrismo. Características relativamente independentes da economia política, e presentes não apenas na “superestrutura” do capitalismo, demandando, tanto redistribuição econômico-política quanto medidas independentes e adicionais de reconhecimento das especificidades de um grupo socialmente inferiorizado. “Os danos culturais, desse modo, não são reflexos superestruturais dos danos econômicos, os dois tipos de danos são entendidos como igualmente fundamentais e irredutíveis conceitualmente” (FRASER, 2002, p. 280). Para tanto, a bivalência do gênero se dá porque suas duas faces, redistribuição e reconhecimento,

se entrelaçam para se reforçarem entre si dialeticamente porque as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringe a “voz” das mulheres, impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana. O resultado é um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Para compensar a injustiça de gênero, portanto, é preciso mudar a economia política e a cultura (FRASER, 2006, p. 234).

Da mesma forma, conforme Nancy Fraser (2002), analisa-se a raça, cujo remédio para corrigir tais injustiças culturais seria reconhecer positivamente os grupos racialmente desvalorizados, mesmo entendendo que uma correção do racismo e seus danos exige mudança na economia política e na cultural. A proposta para o dilema na perspectiva racial seria, então, a integração dos remédios afirmativos e transformativos – os afirmativos voltados a corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais, porém, sem abalar a estrutura subjacente que os engendra, e os transformativos,

buscando corrigir efeitos desiguais, precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente. Os remédios afirmativos, no caso da injustiça cultural, afirmam as identidades e suas especificidades buscando valorização dessas, mas sem que isso ocasione em uma mudança estrutural. Já os transformativos são calcados na ideia de desconstrução. A desvalorização das pessoas negras, por exemplo, se daria, sobretudo, pelas brancas e seu imaginário colonizador que as enxerga como diferentes, indesejáveis. Portanto, afirmar essa construção excludente não alteraria a estrutura hierárquica, mas, ao contrário, a manteria. A ideia seria, então, se opor, desestabilizar e desconstruir a lógica dicotômica para descentralizar o poder.

Já no que diz respeito à injustiça econômica, a política afirmativa observa a redistribuição como algo compensatório – como é o caso dos auxílios governamentais para famílias de baixa renda, contudo, sem o objetivo de desconstruir a divisão social desigual do trabalho, acabando por deixar “íntactas as estruturas profundas que engendram a desvantagem de classe” (FRASER, 2006, p. 238). Para mudá-las, seria necessário a implementação de políticas transformativas, que “reduzem a desigualdade social, porém sem criar classes estigmatizadas de pessoas vulneráveis vistas como beneficiárias de uma generosidade especial” (FRASER, 2006, p. 238).

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) mostram a semelhança existente entre essa ideia de justiça social e a interseccionalidade, ao abordarem as disparidades de riquezas sob a ótica interseccional, mostrando que essas são interconectadas às questões de raça, gênero, idade, cidadania, por exemplo. Seriam sistemas de poder interligados. Colocando-se contrárias à explicação simplista de que a desigualdade econômica se refere somente a uma questão de classe, em que os outros marcadores seriam apenas complementos secundários - formas de ver o sistema de classes com mais precisão, demonstram a importância da interseccionalidade, pois o capital global seria mantido pela exploração não só de classe, mas de raça, gênero e outros sistemas de poder que se relacionam de maneira complexa e emaranhada para produzir desigualdade econômica.

Nesse sentido, educação é um dos direitos sociais que se referem à participação na “riqueza coletiva” e que, quando assegurados, permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade

produzidos pelo capitalismo, garantindo assim um mínimo de bem-estar coletivo. Um entendimento que tem como ideia central a justiça social. Depreende-se, desse modo, que, sob a perspectiva distributiva, a injustiça materializa-se na forma de desigualdades na estrutura econômica da sociedade, perpassando as desigualdades de classe, a exploração, a marginalização, o acesso a bens e serviços etc., de modo que, a justiça requer uma política de redistribuição, a partir da transferência de renda, mas não só, também a reorganização do trabalho e a democratização do acesso a direitos fundamentais, dentre os quais destacamos a educação. Já do ponto de vista do reconhecimento, a injustiça surge na forma de apagamento identitário, dominação cultural, hierarquização. Em contraponto, a justiça requer a valorização de identidades de grupos discriminados, da diversidade, de modo a mudar a identidade social de todas e todos.

Ressalta-se que com a globalização, a necessidade de superar um entendimento de justiça social unidimensional, ou apenas pelo viés econômico, é exposta, desvelando uma nova forma de reivindicação política, em que o centro de gravidade foi transferido da redistribuição para o reconhecimento. Uma virada que se configura como um positivo avanço às ideias reducionistas de justiça, englobando, “males cuja origem reside, não na economia política, mas nas hierarquias institucionalizadas de valor” (FRASER, 2002, p. 9). Para nós, trata-se de uma valorização da intersecção entre classe, raça e gênero. Tal postura permite que se combine reconhecimento com redistribuição e, para tanto, a política do reconhecimento é entendida como aquela que não abrange apenas

os movimentos que visam a revalorização das identidades injustamente desvalorizadas, como o feminismo cultural, o nacionalismo cultural negro e as políticas de identidade gay, mas também tendências desconstrutivas, tais como as políticas *queer*, políticas críticas “raciais”, e o feminismo desconstrutivo, que rejeita o “essencialismo” da tradicional política de identidade. Assim, é mais ampla do que a política de identidade no sentido convencional (FRASER, 1996, pp. 5-6, tradução nossa).

Do mesmo modo, as políticas de redistribuição não devem centrar-

se na classe, preocupando-se apenas com as ideias de democracia ou socialismo, mas considerar o reconhecimento de gênero, raça e sexualidade, por exemplo. Assim, redistribuição e reconhecimento são dimensões da justiça que podem perpassar os diferentes movimentos sociais, assumindo diferentes concepções de injustiça, contrárias ao reducionismo de se pensar que as políticas de redistribuição são exclusivas para injustiças de classe, e a política de reconhecimento reduzida à políticas de identidades – particularmente preocupada com injustiças de gênero, sexualidade e raça. Segundo a autora, uma visão equivocada e enganosa (FRASER, 1996), em que se defende apenas um dos lados, negando o outro. Portanto, o pensamento bidimensional de justiça é de fundamental importância para compreendermos a insuficiência das teorias unidimensionais para análises mais aprofundadas de investigações. Para tanto, a defesa das coletividades bivalentes coloca em relevo a perspectiva interseccional, enfocando a aplicação articulada nos estudos com perspectiva de justiça social.

Coletividades interseccionais e justiça integradora: reafirmando a interdependência entre interseccionalidade e justiça social

Patrícia Hill Collins (2016) discute a questão da mulher negra como a *outsider* interna, demonstrando que o pensamento feminista negro tem como princípio a perspectiva interseccional, mas isso não diz respeito a uma *persona*, ou seja, às identidades individualizadas, mas aos sistemas de poder que acabam por moldar tais identidades. Assim, destaca que a lucidez de Sojourner Truth, quanto às suas próprias subordinações comparadas às das mulheres brancas, ou homens negros, se dá pelo fato de que suas experiências ocorrem na intersecção entre múltiplas estruturas. Ela, mulher negra e ex-escravizada, ocupou uma posição que lhe permitia ter especial percepção de sua condição de opressão, no que diz respeito aos outros grupos, em relação ao poder do homem branco, por exemplo, sendo da base para o topo, assim como também defendeu Lélia Gonzalez (1988), ao dizer que as mulheres negras não acreditam que a brancura, ao contrário das brancas, pode anular o sexismo, e nem que a masculinidade, ao contrário dos homens negros, pode neutralizar o racismo. A partir dessa condição

específica é que o pensamento feminista negro enfoca a natureza interligada das opressões, um ponto de vista que

muda todo o foco da investigação, partindo de uma abordagem que tinha como objetivo explicar os elementos de raça, gênero ou opressão de classe, para outra que pretende determinar quais são os elos entre esses sistemas. A primeira abordagem prioriza comumente um tipo de opressão como sendo primária e, em seguida, trata das opressões restantes como variáveis que fazem parte do sistema que é visto como o mais importante [...] a abordagem mais holística implícita no pensamento feminista negro trata da interação entre múltiplos sistemas como o objeto de estudo (COLLINS, 2019, p. 108).

Desse modo, destaca-se que a intenção da interseccionalidade, além da realização de um exame particular, é a de construir oportunidades, um olhar mais universal de justiça social, uma vez que as mulheres negras não são as únicas que enfrentam problemas sociais produzidos pela imbricação de diferentes sistemas de poder. Para Patrícia Hill Collins (2019), cada pessoa vive o racismo, a exploração de classe, o heterossexismo, o nacionalismo, o capacitismo, etarismo, suas etnias e religiões, de formas diferentes, ao encontrarem-se em posições diferentes dentro das relações de poder. Afinal, “a luta por justiça social é maior que qualquer grupo, indivíduo ou movimento social”, ou seja, “a injustiça social é um problema coletivo que requer uma solução coletiva” (COLLINS, 2019, p.25). Assim, haveria um elo crucial entre tais sistemas, sendo impossível uma abordagem *una*, ao se tratar de dominação e opressão. Os marcadores sociais de gênero, raça, classe e sexualidade constituem sistemas de poder que se constroem mutuamente, conforme sua conceituação de “matriz de dominação”. Ou seja, as articulações interseccionais se originam e se moldam nas diferentes identidades de formas mutáveis e flexíveis.

A nomeação da interseccionalidade se dá quando a jurista norte americana, Kimberlé Crenshaw, em 1989, ao fazer uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, à teoria feminista e às políticas antirracistas, usando-a como método para problematizar, sobretudo, as

limitações das doutrinas/legislações antidiscriminatórias de raça e gênero dos Estados Unidos da América, com base em casos de mulheres que denunciaram tratamento desigual e discriminatório por parte de seus empregadores. Para ela, a sobreposição de gênero e raça, não era reconhecida em âmbito judicial, pois nesses, a prevalência era de uma análise unidimensional (sob o viés da raça ou do gênero, separadamente). Na interseção, pensada pela autora, as avenidas são os vários eixos de poder (raça, etnia, gênero e classe) que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. Em definição mais atual, Kimberlé Crenshaw (2020, s.p.), diz que a interseccionalidade é “simplesmente sobre como certos aspectos de quem você é aumentam seu acesso às coisas boas ou sua exposição às coisas ruins da vida”. É por isso que toda a história da interseccionalidade, desde que ainda na luta contra a escravidão realizada pelas pessoas escravizadas, nas lutas contra colonialistas e dos povos originários, nas lutas pós abolição, nos levantes feministas e antirracistas, nas demandas políticas da diversidade sexual, nas reivindicações contra capacitistas, está enraizada na correção de desigualdades, na justiça social.

Nesse sentido, cumpre destacar que o pensamento bidimensional de justiça social de Nancy Fraser, como uma primeira problematização, considerava apenas os marcadores de gênero e raça como bivalentes, articulados cada qual à questão de classe, mas não entre si. Com essa interpretação, redistribuição e reconhecimento eram posicionados como dois extremos do espectro conceitual de justiça e, em cada qual, alocava-se o “tipo ideal” de coletividades: de um lado, totalmente enraizadas na economia política, a classe trabalhadora explorada, do outro, totalmente enraizadas na ordem de *status* da sociedade, pessoas homossexuais. De um lado, a injustiça econômica demandando redistribuição e, do outro lado, a injustiça cultural demandando reconhecimento. Todas as coletividades que se localizadas nesse meio – em sua análise, gênero e raça - foram entendidas como “formas híbridas que combinam características da classe explorada com características da sexualidade desprezada” (FRASER, 1996, p. 15, tradução nossa).

O pensamento sob o prisma de coletividades bivalentes de Nancy Fraser colocou em xeque a lógica “ou/ou” e mostrou que tais abordagens não são suficientes para uma verdadeira correção de injustiças. Sem dúvida,

uma valorização das identidades interseccionais. Contudo, demandantes de redistribuição são pessoas obviamente marcadas por questões raciais, de gênero e sexualidade, que potencializam ou são potencializados pelo pertencimento a uma classe social mais subalternizada, mas, nem sempre apenas uma delas. Desse modo, a ideia de pensar a classe e a sexualidade como “tipos ideais”, extremos, e gênero e raça como intermediárias, por isso bivalentes, analisadas por nós como incompleta, tornou-se também para ela, em suas palavras, enganosa.

Observando essa incoerência, Nancy Fraser (1996) reconstrói o dilema “redistribuição-reconhecimento” por acreditar ser uma ideia muito singular, reducionista, pois entende que a problemática da união dos dois remédios se dá por uma multiplicidade de tensões práticas. Nessa senda, a autora repensa a questão de classe e sexualidade como marcadores também mais bem compreendidos sob a ótica bivalente, pois não se encontram apenas no âmbito da política econômica, uma vez que as classes exploradas também são estigmatizadas e estereotipadas como “outro”, indesejadas, demandando políticas com características de reconhecimento. “Assim, mesmo uma categoria econômica aparentemente incomparável como a classe tem um componente de *status*” (FRASER, 1996, p. 20, tradução nossa), do mesmo modo que, mudanças na ordem heterossexista, podem demandar a busca por equidade econômica, logo, a sexualidade, “uma categoria de *status* aparentemente incomparável [...] tem um componente econômico” (FRASER, 1996, p. 20, tradução nossa). Portanto, quando falamos de redistribuição, gênero e raça, estamos falando de classes economicamente definidas e, quando falamos de reconhecimento, falamos de *status* culturalmente definidos. Os agrupamentos complexamente definidos no primeiro, resultam “quando teorizamos a economia política em termos de intersecção de classe, ‘raça’ e gênero” e no segundo “quando teorizamos as relações de reconhecimento em termos de ‘raça’, gênero e sexualidade simultaneamente como códigos culturais interseccionados” (FRASER, 1996, p. 8-9, tradução nossa).

Essas reconstruções reforçam o que entendemos como perspectiva interseccional, ressaltando que praticamente todos os grupos oprimidos da sociedade são bivalentes, pois sofrem dessas injustiças, mesmo que de

formas diferentes, em maior ou menor grau, que só podem ser determinados no mundo da vida.

Assim, não só gênero, mas praticamente todos os principais eixos de injustiça requerem tanto uma política de redistribuição quanto uma política de reconhecimento. A necessidade desse tipo de abordagem bidimensional torna-se mais urgente, além disso, assim que se começa a considerá-los como interseccionados. Afinal, gênero, "raça", sexualidade e classe não são isolados um do outro. Em vez disso, todos se cruzam de maneiras que afetam interesses e identidades de todas e todos. Nenhuma pessoa é membra de apenas uma dessas coletividades. E as pessoas que estão subordinadas ao longo de um eixo de divisão social podem muito bem ser dominantes ao longo de outro (FRASER, 1998, p. 30, tradução nossa).

Avança-se, desse modo, no sentido de uma justiça que considera a interseccionalidade, em que a abordagem bivalente está mais para uma norma que para uma excepcionalidade, assim como também se observa a questão relacional que considera o intercambiamento das relações de poder. As coletividades interseccionais reforçam a necessidade de uma política bivalente, uma justiça integradora. Para isso, Nancy Fraser (2017, p. 279) destaca que há que se pensar o reconhecimento como questão de justiça e não de “autorrealização”³, pois o “falso reconhecimento é relação social institucionalizada, não um estado psicológico”, o que invoca o direito de indivíduos e grupos de pessoas a participarem, em par, com as outras na interação social, ou seja, deve haver paridade participativa, cujo *locus* são as relações sociais. E, para alcançar essa paridade, é necessário agir tanto no sentido objetivo, formal, material, institucional, mais voltado à redistribuição, ao econômico, quanto subjetivo, desinstitucionalizando padrões normativos, uma questão cultural, de reconhecimento. Segundo as suas palavras,

³ Se referindo a Honneth (2003).

quando a condição objetiva não é cumprida, o remédio é a redistribuição. Quando a condição intersubjetiva não é atendida, o remédio é o reconhecimento. Assim, uma concepção bivalente de justiça orientada para a norma da paridade participativa abrange tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, sem reduzir nenhum ao outro (FRASER, 1996, p. 32).

O destaque também está na influência dos remédios entre si, uma vez que políticas para correção de injustiças econômicas afetam políticas culturais, o que ocorre seja no âmbito afirmativo ou transformativo. Desse modo, também a economia e a cultura devem ser pensadas de modo imbricado. Redistribuição demandando reconhecimento, reconhecimento demandando redistribuição. Nenhuma problemática ou política deve ser avaliada apenas sob um ponto de vista. Uma postura de ação que ela chama de “dualismo perspectivista”, contrário ao que seria um “dualismo substantivo/essencial” - ligado à natureza fundamental da economia e da cultura. A defesa é para que a análise seja feita de forma interativa, na perspectiva de redistribuição e de reconhecimento da identidade. Ou seja, analisar mais profundamente os problemas que parecem, em primeira mão, ser de ordem econômica, assim como ser de ordem cultural, por exemplo. Para ela, essa postura “possibilita julgar a justiça e a equidade de qualquer prática social, independentemente de sua localização institucional, independentemente de proceder do ponto de vista normativo que seja analiticamente diferente” (FRASER, 1998, p. 35). O mais importante é se a prática em questão cumpre ou não as condições objetivas e intersubjetivas para a participação conjunta.

Nancy Fraser considerou sua perspectiva bidimensional até certo momento, mas as problematizações dos limites territoriais de povos e nações, geradas pela globalização, desvelaram uma terceira dimensão. É desse modo que se avança para uma compreensão enriquecida, a política. A autora percebe, portanto, o fator político como intrínseco às relações do mundo globalizado, sobretudo, e reconstrói a justiça social como tridimensional: redistribuição, reconhecimento e representação, na qual redistribuição é ligada à questão econômica, reconhecimento à cultural e representação à questão política. A representação advinda com essa nova

perspectiva, contudo, já era abordada, de modos diferentes, nas discussões por ela realizadas. Em seu pensamento germinal, era entendida como um padrão social que fazia parte da injustiça cultural - como o ato de estereotipar representações culturais; e subjacente à ideia de participação - uma vez que algumas pessoas são desconsideradas como capazes de atuação, independentemente se fazem parte das coletividades demandantes de redistribuição ou reconhecimento. A relação entre representação e política se dá uma vez que é nesse campo que se discutem as tomadas de decisões concernentes à dimensão econômica e à dimensão cultural. Como ela explica,

distinta analiticamente de redistribuição e reconhecimento, a representação serve em parte para explicar as ‘injustiças no plano da política ordinária’ que surgem internamente, dentro de sociedades políticas delimitadas, quando regras de decisão tendenciosa privam a voz política de pessoas que já contam como membros, prejudicando sua capacidade para participar como pares na interação social (FRASER, 2008, p. 22).

Ou seja, a dimensão política surge a partir da percepção dos obstáculos políticos à paridade de participação, algo que, para a autora, é indispensável à justiça. Se refere à representação por estar ligada ao pertencimento, à subjetividade, que faz com que uma pessoa se sinta parte comum de determinado coletivo, grupo. Essa vinculação está tanto na ordem econômica – das classes sociais, por exemplo, quanto na ordem cultural – referente a ser de determinado gênero, raça etc. Pertencimento que faz com que a pessoa seja reconhecida como membra da sociedade. Assim, é na esfera política que tanto se definem as condições de pertencimento quanto o que cada grupo pode reivindicar. O político entendido em sentido mais específico e constitutivo, uma vez que é sabido também haver questões políticas nas demais dimensões, remetendo, para tanto,

à natureza da jurisdição do Estado e as regras de decisão com as quais estrutura o confronto. O político, neste sentido, fornece o cenário no qual se desenvolvem as lutas por distribuição e por reconhecimento. Ao estabelecer os critérios de

pertencimento social, e ao determinar assim quem conta como parte integrante, a dimensão política da justiça específica o alcance das duas outras dimensões: nos diz quem está incluído e quem está excluído do círculo dos que tem direito a uma justa distribuição e ao reconhecimento mútuo. Ao estabelecer as regras de decisão, a dimensão política estabelece também os procedimentos para apresentar e resolver os conflitos com as outras duas dimensões, a econômica e a social: nos diz não apenas quem pode reivindicar redistribuição e reconhecimento, mas também como devem ser abordados e arbitrados essas reivindicações (FRASER, 2008, p. 41-42).

Nesse sentido, a representação, característica definidora da dimensão política, diz respeito à inclusão ou exclusão das pessoas nas comunidades que detém direito a levantar reciprocamente reivindicações de justiça. Também trata de entender os procedimentos que estruturam os processos públicos de confrontação e, questionar as condições que tais pessoas dispõem para levantar suas reivindicações e arbitrar suas disputas. Desse modo, o termo representação “pode significar tanto enquadramento simbólico quanto participação política”, dois sentidos articulados pelos quais ela concebe a dimensão política da justiça (FRASER, 2008, p. 257), voltada a buscar correções para as sociedades capitalistas, ora estruturadas “por três ordens inter-relacionadas de subordinação: (má) distribuição, (falta de) reconhecimento e (falta de) representação” (FRASER, 2009, p.18).

Investigações que tenham como objeto de estudo as cotas raciais podem ser um bom exemplo do que defendemos aqui. Tais políticas encontram-se em um limiar entre a dimensão do reconhecimento e da redistribuição, ao tratarem, em certa medida, de valorização das identidades e, também, de tentativas de redução de desigualdade econômica em vias de possibilitar uma representação positiva e participativa. Políticas de acesso que estão mais ligadas às questões de reconhecimento são também potencializadas pelas políticas voltadas à permanência, articulando buscas de correção de injustiça cultural e econômica. As políticas afirmativas, como potencialmente importantes na promoção de transformações estruturais, ao corrigem injustiças, trazem, como diz Nancy Fraser (1996, p. 65), lições que devem ser consideradas “para elaborar reformas transitórias que possam

apontar para fins transformadores”. É nesse sentido que se faz preciso uma base interseccional fundamentada na justiça social para que análises complexas, como essa, não se prendam às questões de identidade, e busquem, com o olhar da justiça social, aprofundar as interpretações da estrutura social, e o que produz e reproduz desigualdades.

Considerações finais

O artigo buscou explicitar que interseccionalidade é uma perspectiva que surge no seio dos movimentos sociais reivindicando a correção de injustiças com base na forma como a sociedade é estruturada pelos sistemas de poder e, como estes informam e condicionam o ser e estar no mundo de forma distinta para os diferentes indivíduos. É, desse modo, não só mais uma forma de análise que busca entender como o poder opera na sociedade, é também uma forma de intervir. Uma práxis capaz de desconstruir relações desiguais de poder fazendo avançar a justiça social e as diversas questões que a atravessam em sua complexidade (BILGE, 2021). Contudo, é importante reconhecer que, como tal, é também uma ferramenta analítica que pode ser usada para diversos fins, o que, nem sempre, assume viés crítico ou emancipatório. De acordo com Sirma Bilge (2021, s.p.), está sendo utilizada, por exemplo, até mesmo pelo neoliberalismo, no qual “organiza coisas como o capitalismo ético, perverte o vocabulário da justiça social para alimentar sua hegemonia contínua”. Assim, a nossa compreensão é de que a interseccionalidade tem propósitos de justiça social e que, qualquer investigação, sobretudo no campo da educação, que não esteja orientada sob esse princípio, corrompe seu fundamento. Para tanto, como ferramenta analítica, precisa vir assentada no ideal de justiça social, ao menos quando se almejar a compreensão mais fidedigna dos contextos investigados. No que se refere às pesquisas educacionais orientadas por essa perspectiva, aconteceriam necessariamente de forma multidimensional, considerando os contextos socioculturais, econômicos, históricos e políticos, dentre outros, de forma sempre integrada.

Na mesma senda, envidou demonstrar que a justiça social é, desde suas problematizações iniciais, informada por um olhar interseccional. A questão da representatividade política, que reconstruiu a

perspectiva de Nancy Fraser, esteve presente em todas as dimensões que abordou, desde sua compreensão bidimensional. O redimensionamento tridimensional vem para reafirmar e aprofundar a ideia de intersecção, tanto de desigualdades quanto de políticas de correção. Com ele, passa-se a enxergar uma justiça democrática, integradora, afinal, o cerne de sua ideia de justiça, a paridade participativa, é, fortemente, condicionada por critérios políticos representacionais. E muitas são as barreiras que se levantam nesse campo e geram sub-representações. Como vimos, a hierarquização social, própria de sociedades desiguais, refletida nos contextos educacionais, é estabelecida em critérios segregacionistas e hegemônicos que prescrevem padrões de pertencimento indicando quem pode ou não, e como, fazer parte da sociedade – ou de determinados espaços, como as universidades, por exemplo, delimitando o alcance das dimensões econômicas e culturais. A dimensão política, portanto, define as regras decisórias e os procedimentos de disputas das demais dimensões, de tal modo que “diz não somente quem pode demandar por redistribuição e reconhecimento, mas também como tais demandas devem ser introduzidas no debate e julgadas” (FRASER, 2009, p.9).

É o que observamos quando grupos majoritários, como as mulheres; raciais, como as pessoas negras; e de ordem econômica, como a classe trabalhadora; são transformados em minorias políticas e sub-representados, ou excluídos, no que diz respeito às tomadas de decisões sobre suas próprias vidas. Desse modo, as três dimensões da justiça social: redistribuição, reconhecimento e representação, afetam umas às outras de modo equitativo. É nesse sentido que Nancy Fraser (2002) afirma que para que justiça seja concretizada, precisa agir no sentido de buscar remover os obstáculos à paridade de participação. Na verdade, seria construir uma nova estrutura mais igualitária e justa para todas e todos, na qual as diferenças não fossem parâmetros, singularidades instrumentalizadas a serviço da produção e reprodução de desigualdades.

Em síntese, estamos convencidas de que a busca por compreender como as muitas intersecções entre gênero, raça, classe, dentre outros, influenciam o mundo da vida das(os) sujeitas(os) e o mundo compartilhado, nos espaços ocupados, nas oportunidades apresentadas, nas condições diferenciadas, só se torna possível sob a ótica da justiça. Trata-se de uma

relação mútua, recíproca, uma vez que a justiça social, de característica integradora, considera que os sistemas de poder estruturam o tecido social e, como as pessoas, com todas suas subjetividades e especificidades, se movem por esses eixos.

Referências

- BILGE, Sirma. *Interseccionalidade como ferramenta na busca pela justiça social*. [Entrevista concedida a Bianca Pyl]. Le Monde – Diplomatieque BRASIL. Intervenção. Edição 166 – Mundo. 3 de maio de 2021. <https://diplomatieque.org.br/interseccionalidade-como-ferramenta-na-busca-pela-justica-social/>
- COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução: Rane Souza. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.
- COMBAHEE RIVER COLLECTIVE (The). Manifesto do Coletivo Combahee River. The Combahee River Collective Statement, 1977. Coletivo Combahee River. Traduzido por Stefania Pereirab e Letícia Simões Gomes. In. *Plural: Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.26.1, 2019*. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2019.159864>
- COOPER, Anna. *A voice from the South by a Black Woman of the South*. New York (org. Xenia, Ohio: Aldine Press, 1892): Schomburg Library, 1985.
- CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989, Artigo 8. EUA, 1989. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- CRENSHAW, Kimberle. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*. Ano 10 (1). Florianópolis, 2002. <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.
- CRENSHAW, Kimberle. “She coined the term ‘intersectionality’ over 30 years ago. Here is what it means for her today”. [Entrevista concedida a Katy Steinmetz]. *Inequality. Us – Inequality*. Time. 20 de fevereiro de 2020. <https://time.com/5786710/kimberle-crenshaw-intersectionality/>
- DAVIS, Angela. *Mulher, Raça e Classe*. 1ª publicação na Grã-bretanha pela The Women’s Press, Ltda, em 1982. Plataforma Gueto (Tradução Livre), 2013.
- FRASER, Nancy. *A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação*. Revista crítica de ciências sociais, 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1250>.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Tradução Júlio Assis Simões. *Cadernos de campo*. São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p9-12>.

FRASER, Nancy. *Escalas de justicia*. Traducción de Antoni Marínez Riu. Barcelona: Herder Editorial, 2008.

FRASER, Nancy. Heterossexismo, falso reconhecimento e capitalismo: Uma resposta a Judith Butler. (York: Routledge, 1997). *Ideias.*, Campinas, SP, v.8, n.1, jan/jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/ideias.v8i1.8650019>.

FRASER, Nancy. Penser la justice sociale: entre redistribution et revendications identitaires. *Politique et Sociétés*, vol. 17, n° 3, 1998. DOI: <https://doi.org/10.7202/040127ar>

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. Tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis. *Lua Nova*, São Paulo, 77, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452009000200001>.

FRASER, Nancy. *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation*. The Tanner lectures on human values. Stanford University. April 30–May 2, 1996. <http://hdl.handle.net/10419/44061>

GARCIA, Jennifer Anne. *Maria W. Stewart: America's first black feminist*. Electronic Theses and Dissertations - University Graduate School. Florida International University. Miami: Florida, 1998.

<https://digitalcommons.fiu.edu/etd/3929>

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na Última década. In. GONZALEZ, Lélia.; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, N° 92/93 (jan./jun.), 1988.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, Ed.34, 2003.

HOOKS, Bell. *Não sou eu uma mulher?* Mulheres negras e feminismo. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro, 2014.

LORDE, Audre. *Não existe hierarquia da opressão*. (1983). Versão Rizoma, 2013. <https://rizoma.milharal.org/2013/03/03/nao-existe-hierarquia-de-opressao-por-audre-lorde/>

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

TRUTH, Sojourner. *E não sou eu uma mulher?* Discurso de SojournerTruth – 1851. Tradução de Osmundo Pinho. Geledés, 8 de janeiro de 2014.

Data de registro: 02/08/2022

Data de aceite: 26/04/2023



***Æsthesis*, Tecnologias Digitais e Educação: a formação dos sentidos humanos na era do virtual¹**

Antônio José Lopes Alves *

Sabina Maura Silva **

Resumo: O artigo examina os desdobramentos dos atuais procedimentos de virtualização dos processos produtivos e interativos no que estes representam, e podem representar, para a constituição de um novo universo de experiência da realidade e das atividades cotidianas dos indivíduos. Reformulação que enquadra de novo modo a própria *æsthesis*, o conjunto das potências de percepção e apropriação objetiva e subjetiva de mundo. A partir da inquirição desses aspectos, ensaia-se, ao fim, uma prospecção das implicações práticas e teóricas de tais desenvolvimentos para a atividade educativa.

Palavras-chave: Sensibilidade; Virtualidade; Marx; Educação; Individualidade

¹ Texto que desenvolve certos aspectos conceituais basilares para uma compreensão mais aprofundada e totalizante, que dê conta tanto das potencialidades quanto das contradições existentes na integração das tecnologias digitais na atividade educativa enquanto formação omnilateral da individualidade. O artigo está articulado a dois projetos de pesquisa efetivados em dois programas de pós-graduação em educação, aos quais se encontram vinculadas orientações de pós-graduação e de bolsa de iniciação científica.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. E-mail: filosofiafosfae@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2784833586739441>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6365-3514>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: sabinamaura@cefetmg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3871655013250129>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1820-7918>.

Æsthesis, Digital Technologies and Education: the formation of human senses in the virtual's era

Abstract: The article examines the current processes of virtualization of productive and interactive processes in what these represent, and can represent, for the constitution of a new universe of experience of reality and the daily activities of individuals. A reformulation framing in the new way the *aesthesis* itself, the set of all the powers of perception and objective and subjective appropriation of the world. From the examination of these aspects, a prospective study of the practical and theoretical implications of such developments for the educational activity.

Keywords: Sensitivity; Virtuality; Marx; Education; Individuality

Æsthesis, Technologies Numériques et Éducation : la formation des sens humains à l'ère du virtuelle

Résumé : L'article examine les développements des procédures actuelles pour la virtualisation des processus productifs et interactifs dans ce qu'ils représentent, et peuvent représenter, pour la constitution d'un nouvel univers d'expérience de la réalité et des activités quotidiennes des individus. Reformulation qui encadre l'esthèse elle-même, l'ensemble des pouvoirs de perception et d'appropriation objective et subjective du monde. De l'étude de ces aspects, il est testé, à la fin, une prospection des implications pratiques et théoriques de tels développements pour l'activité éducative.

Mots-clés : Sensibilité ; Virtualité ; Marx ; Éducation ; Individualité

Introdução

O problema a ser discutido no presente trabalho se relaciona com os desdobramentos sociais e individuais dos procedimentos de virtualização dos processos produtivos e interativos. Principalmente no que esses representam, ou podem representar, para a constituição de um novo universo

de experiência da realidade e das atividades cotidianas dos sujeitos. Analisa, em especial, no que concerne aos processos educativos, tanto aqueles efetivados em ambientes formalmente elaborados, quanto em espaços informais e mais imediatamente vivenciados.

Ou seja, trata-se de uma discussão atinente à reflexão filosófica sobre os fundamentos da educação. Nesse sentido, não se propõe aqui propriamente um exame de metodologias de ensino que tenham por suporte material e objetivo as tecnologias digitais, como as TDIC, por exemplo. Não obstante, reconhece-se que a forma de abordagem das questões conceituais envolvidas nas relações entre a inserção dos processos tecnológicos virtuais na educação formal e a formação educativa do indivíduo por meio dela podem – e mesmo devem – promover um debate sobre os novos modos de organização das práticas pedagógicas.

As transformações referidas emergem por meio dos dispositivos e mobilizações dos sistemas lógicos de controle e ordenamento dos processos produtivos e educacionais por via de *softwares*, que instauram experiências virtuais e configurações figurativas dinâmicas. Para além da iconografia computacional, a qual indicava já uma nova relação entre representação e representado, vem a surgir, igualmente, uma percepção prático-empírica da ordem formal dos fenômenos, implicando o acesso, ainda que por mediação de tradução gráfica, por exemplo, às determinações subjacentes ao funcionamento de processos objetivos.

Condição essa que torna ampliável quase ao infinito, ou ao menos indefinidamente, o processo de constituição continuada do humano. Um modo objetivo de dação de forma aos conteúdos que, necessariamente, posiciona, também de modo novo, os sujeitos que têm uma relação qualquer com aqueles. Reformulação que determina um reenquadramento da própria *aesthesis* humana, da maneira pela qual o mundo aparece, de como os indivíduos são tocados e afetados na experientiação vital da realidade. Como o pensar, o ver, o ouvir, o tocar, até mesmo a sensibilidade como um todo se comporta na vigência de meios que operam no nível formal da efetividade?

Ou seja, como se desenvolveria a *æsthesis* humana com a possibilidade de manipular tais partes da realidade, as quais correspondem à forma de organização de suas categorias mais elementares? Este novo contexto de atividade emerge a partir de uma matriz na qual, concomitantemente: 1) torna-se possível mobilizar uma série de elementos de caráter formal dos processos e relações produtivas em seu nível mais abstrato; 2) promove por meio de uma série de protocolos técnico-tecnológicos, sua reorganização de modo inovador dentro de uma articulação completamente nova em relação àquela a que antes estavam. Abre-se uma nova fronteira de experiência concreta objetivamente dada e voltada à objetivação produtiva sob a regência de uma capacidade inaudita de manobrar determinações antes inacessíveis. Entretanto, corre-se, em contrapartida, o risco de a aproximação da efetividade, em suas mais variadas modalidades, transformar-se em um exercício de coleta de aspectos aspergidos e desarticulados, a serem manipulados ao bel prazer dos delírios e da atribuição de sentido a mais improcedente. Conquanto nessa ambivalência, os processos de virtualização podem colocar à disposição da ação e do pensamento dos indivíduos os elementos categoriais para novas proposituras de elaboração da práxis.

A resolução da questão não se dá nem pela mera eleição individual, mediada ou não pela educação, nem pelos elementos concernentes às determinações “puramente” técnicas. Não obstante essas últimas empuxem na direção do fortalecimento e do estímulo à interatividade social cada vez mais aprofundada, o nódulo essencial dos problemas se situa no horizonte das próprias virtualidades societárias que possam devir em possíveis a serem mobilizados. Em outros termos, a inflexão histórica dos modos de vida social depende da existência efetiva, ou não, de um mandato social que coloque como carecimento humano reconhecido sua transformação numa ou noutra direção.

Dessa maneira, é imperativo examinar o caráter propriamente social da relação dos homens com o mundo, abrangendo tanto o conjunto diferenciado da natureza quanto o multifacetado da sociabilidade.

Um dos pressupostos humanos mais elementares, mas, talvez por isso mesmo, frequentemente mal compreendido e malversado é a totalidade da sensibilidade e de cada um dos sentidos em particular. E isso seja no nível do senso-comum, seja naquele da tradição filosófica. A presunção de uma natureza humana configurada *a priori* e imutável permeia de modo silencioso a movimentação das subjetividades no âmbito das práticas cotidianas. Igual figuração se observa também no contexto da reflexão teórica, não obstante apresentada e desdobrada de modo mais mediado e sofisticado. No terreno acadêmico, sua culminação discursiva é a tese kantiana de um sujeito transcendental, cujas estruturas suportam o início de toda experiência possível, bem como a possibilidade do exercício *a posteriori* do entendimento conceitual e do ajuizamento da razão. Assim, o segredo da experiência da realidade, da apreensão e da intelecção de mundo, encontrar-se-ia, no fundo, na descrição detalhada da multiforme rede de formas *a priori* que formatariam, como condições incondicionadas e universalmente dadas, a subjetividade. A experiência se resolveria, afinal, no escrutínio daquilo que não seria dado pela experiência. Na parte que se segue, esboça-se uma abordagem crítica dos pressupostos deste inatismo das condições de experiência subjetiva da objetividade, indicando a sua fragilidade inerente, bem como o entendimento das determinações sociais de teor objetivo que delimitam a experiência da realidade pelos sujeitos.

A formação histórico-social dos sentidos

A subjetividade como princípio, a qual deu seus primeiros passos como conteúdo pleno tanto no cartesianismo quanto, como vacuidade operante, na tradição empirista, realiza-se nos esboços kantianos das formas estruturantes transcendentais. Tais desdobramentos filosóficos têm como tese primeva a universalidade, ou ao menos a coincidência potencial, das apreensões sensoriais humanas em todos os indivíduos, evidentemente se esses estiverem no gozo médio “normal” de suas faculdades. Essa pressuposição encontra uma de suas fontes no iluminismo britânico, em

especial na argumentação crítica da metafísica tecida por Hume, tendo por base a noção de impressão. Aqui é importante assinalar que, não obstante suas diferenças efetivas, idealismo e empirismo compartilham um traço determinativo comum: a precedência dos sujeitos, e suas presumidas conformações incondicionadas, nas suas relações com a objetividade do mundo. Ali, no empirismo, uma tabula rasa que se desdobra, na sequência da constituição do que viria a ser uma das linhas do pensamento iluminista, em um conjunto de operações não conscientes sobre *feelings*. Aqui, no idealismo, parte-se de uma pretensa *substantia* imaterial e descarnada, portadora da única auto-evidência da existência, e chega-se a uma estruturação autossustentada da racionalidade. Tanto lá como cá, a vigência de um sujeito cujos suportes de atuação se situam nele mesmo desempenha o papel de princípio organizador e condição primeira de toda relação para com as coisas que compõem sua mundanidade.

Apesar da aparente auto-evidência reflexiva conferida pelo simulacro de resolução da crítica kantiana das faculdades, a análise de certas circunstâncias da prática cotidiana em suas diversas dimensões poderia descortinar a inadequação da suposição básica da universalidade indiferenciada *a priori*. Primeiro, tome-se o caso de alguém cujas causas de seu mal-estar somente se possam revelar mediante um exame radiológico. Médico e paciente têm diante de si uma mesma chapa de raios x e enxergam coisas... “idênticas”, mas, ao mesmo tempo bastante “diferentes”. O primeiro vê “mais” e melhor que o segundo. A formatação do olhar pela formação e prática médicas torna o ver terapêutico mais qualificado a vistoriar a evidência trazida pelo exame. Desse modo, a noção impressão parece insustentável. Um segundo caso, é o desenvolvimento de habilidades e competências para as quais a mobilização intensiva de um ou mais equipamentos sensoriais são essenciais. As composição e execução musicais são, a esse respeito, emblemáticas. Foram sempre tidas, durante boa parte da tradição de pensamento, como arrimadas em condições naturalmente dadas ao indivíduo como dons de nascimento.

Por meio de explorações científicas mais contemporâneas, advindas das neurociências e da psicologia cognitiva, desvelam-se como resultantes

da prática individual socialmente delimitada sobre pontos inicialmente legados pela pertença direta à espécie. Evidencia-se certa plasticidade prática peculiar, que se manifesta com especial clareza a partir do exercício organizado das atividades e práticas. Esses estudos neurocientíficos, em sua totalidade, refutam a ideia antediluviana do “ouvido musical” inato. Nesse particular, Judith Horstman, por exemplo, observa que

Pesquisadores usaram ressonância magnética funcional (fMRI) para examinar o efeito da música sobre os cérebros dos músicos experientes. Eles descobriram que músicos especializados têm respostas neurais mais extensas e complexas ao tocar música no instrumento de sua expertise que num outro instrumento¹ (HORSTMAN, 2009, p.132).

A resposta das redes neurais não apresenta as mesmas características à execução de quaisquer instrumentos. Ao contrário, depende da vigência sensorial de um dado timbre instrumental, daquele ao qual o músico se especializou. Assim, “Caso o talento musical fosse inato, os pesquisadores esperariam ver em todos os músicos clássicos o acionamento de uma rede neural específica para música clássica, independentemente do instrumento da expertise de cada um deles”² (HORSTMAN, 2009, p.132). Nesse sentido, de um ponto de vista já neuro-funcional, de fato parece não existir “um” talento musical “em geral”, mas sempre uma competência que é desenvolvida por um, e em um, contexto prático particular de instrumentação. Assim, “No caso da música, pesquisadores, enfim,

¹ Researchers used functional magnetic resonance imaging (fMRI) to examine the effect of music on the brains of experienced musicians. They found trained musicians had more extensive and complex neural responses to music played on their instrument of expertise than on another instrument. Researchers used functional magnetic resonance imaging (fMRI) to examine the effect of music on the brains of experienced musicians. They found trained musicians had more extensive and complex neural responses to music played on their instrument of expertise than on another instrument.

² If musical talent is innate, the researchers would expect to see all classical musicians engage a brain network specific to classical music, regardless of their instrument of expertise.

descobriram pelo exame de cérebros fruindo Bach aquela evidência que é a prática, treinamento e experiência, não os genes, que desenvolvem um ouvido musical”³ (HORSTMAN, 2009, p.132). Evidentemente, não se nega em momento algum a existência de conformações congênicas do aparelho auditivo e/ou das virtualidades operacionais *sui generis* de certos acasos genéticos expressos em redes neurais diferenciais. No entanto, tais contingências biológico-hereditárias por si sós não levam ninguém que ouça semitons da sonoridade em geral à musicalidade propriamente dita. Um ouvido musical é resultante de um ouvido que faz (produz, ouve e frui) música. A musicalidade em ato torna o ouvido musical uma realidade potente do que antes era somente virtualidade de conformação. E isso, inclusive, num sentido diretamente prático-material:

Músicos percebem sons mais claramente que os não-músicos porque praticando um instrumento treinam o cérebro inteiro. Os sons de um instrumento viajam da cóclea no ouvido interno para o tronco encefálico primitivo antes de mover-se ao córtex, um *locus* de funções de alto nível cerebral, e retornam novamente para o tronco encefálico e a cóclea. Esse giro de retroalimentação serve ao músico para recrutar várias áreas cerebrais para produzir, por assim dizer, o tom adequado para a melodia. Monitorando-se um sinal elétrico no tronco encefálico se revela a sensibilidade primorosa do músico para a área: o músico acompanha uma onda sonora de entrada com mais precisão do que um não-músico⁴ (STIX, 2011, p. 57).

³ For music, at least, researchers find by looking at brains listening to Bach that there is evidence that it’s practice, training, and experience, not genes, that develop a musical ear.

⁴ Musicians perceive sound more clearly than nonmusicians because practicing an instrument trains the entire brain. The sounds of an instrument travel from the cochlea in the inner ear to the primitive brain stem before moving to the cortex, a locus of high-level brain functions, and then back again to the brain stem and cochlea. This feedback loop allows the musician to recruit various brain areas to produce, say, the proper pitch for a tune. Monitoring of an electrical signal in the brain stem (yellow graph line) reveals the musician’s exquisite sensitivity to pitch: the musician tracks an incoming sound wave (red line) more accurately than a nonmusician does.

Em outras palavras, de certo modo, o músico não faz música porque escuta “mais”, ou melhor, mas ouve melhor exatamente na medida em que faz música, porquanto a produz como resultado de uma atividade intensiva cujo exercício tem de desdobrar-se em diversas funções práticas e neuro-funcionais complexas. Tais operações de execução, assim como suas pressuposições e sub-rotinas neuroquímicas de mobilização, adquirem um caráter crescentemente recíproco, em rede, quanto mais os exercícios são retomados, aperfeiçoados e transformados.

Tanto o exemplo cotidiano quanto as investigações mais atuais em neurociências descortinam a relação entre o sentido do ouvir, aqui a musicalidade, e o exercício no qual esse é prática e objetivamente conformado. De certo modo, ratificam algumas observações marxianas acerca desse problema que datam de mais de um século e meio. Contidas nos célebres *Ökonomisch-philosophische Manuskripte den Jahre 1844*, tais desdobramentos conceituais sobre a configuração *in actu* das potências humanas de apropriação e produção de mundo ainda surpreendem pela radicalidade e atualidade do que neles se encontram consignados. Tomados como apontamentos atinentes a uma suposta “educação dos sentidos”, os enunciados marxianos causam admiração porquanto apontam para uma tese muito mais profunda e plena de significados que simples adestração social de virtualidades biologicamente dadas. Marx observa argutamente a esse respeito que:

(...) é primeiramente a música que desperta o sentido musical do homem; para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto, porque meu objeto só pode ser a confirmação de uma de minhas forças essenciais, isto é, só é para mim na medida em que minha força essencial é para si, como capacidade subjetiva, porque o sentido do objeto para mim (somente tem um sentido a ele correspondente) chega justamente até onde chega meu sentido; por isso também os sentidos do homem social são distintos dos do não social (MARX, 1968, p 541).

Trata-se, então, não de uma centelha naturalmente destinada que é, exteriormente a si, “educada” pela sociabilidade, mas, antes, de uma produção social dos próprios sentidos. Aqui, do ouvir humano como tal. As forças essenciais são, de saída, forças humanas, societárias, individualmente existentes numa síntese irreduzível, existencialmente finita, pontual e discreta. A materialidade do ato e o modo como o órgão do sentido auditivo se entrega à música é produzida por este mesmo entregar-se ativo. Não é numa presumida receptividade passiva que a experiência sensorial da musicalidade se efetiva. Ouvir se evidencia ato individual socialmente elaborado, vivenciado e experimentado.

Nesse diapasão, não se nega em absoluto a datidade da equipagem sensório-motora advinda dos rumos evolucionários. Porém, partindo dela como de um predicado necessário, a sensibilidade como tal não é idêntica a um puro efeito dessa equipagem. Destarte, “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias” (MARX, 1968, p. 541-542). Portanto, a elaboração humana da *æsthesis* é um processo eminentemente aberto, em consonância com o caráter de ser do ente do qual faz parte, indefinidamente inconcluso. Algo de todo diverso da imagem transmitida e consagrada pelo viés filosófico transcendental. A multiformidade estética virtualmente existente na totalidade de objetos dos sentidos humanos e das alternativas objetivamente configuradas na vida concreta dos indivíduos pode tanto ampliar-se quanto restringir-se em função da forma específica da interatividade social na qual os sujeitos vivem e produzem sua existência. Assim,

O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem senso para o mais belo espetáculo. O comerciante de minerais não vê senão seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral; não tem senso mineralógico. A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana e natural (MARX, 1968, p. 542).

A formatação dos pressupostos concretos da relação que os sujeitos reais, vivos e ativos, é a efetivação das potências humanas possíveis sob um dado limite. Processo este que é delimitado pela esfera objetiva de seus nexos práticos com realidade. A beleza artística ou científica não é, por isso, uma resultante de uma determinação natural, nem, em sua aparente antítese, uma atribuição puramente subjetiva do gosto. Contrariando simultaneamente as duas opções, a vivência da *aesthesis* se desvela como conteúdo de uma relação objetiva determinada pela forma particular na qual a vida societária dos indivíduos se enlaça e se desenlaça segundo as especificidades de seus *Standpunkte* (posições), ou seja, de seus posicionamentos objetivos socialmente configurados (ser comerciante, artista ou mineralogista, por exemplo). Os modos das mediações da autoprodução dos sujeitos humanos e das formas possíveis de sua subjetividade, colocam-se como delimitações essenciais. De sorte que não é a evolução simples de uma substância genealogicamente desenvolvida pelas circunstâncias. É a criação social, por uma rede tecida de fios relacionais que produz ato contínuo as situações desafiadoras dos sentidos e as substâncias humanas individuais que nelas atuam. E isto, independentemente da consciência, clara ou obnubilada, que os homens possam alcançar desta sua atuação. É ato de produção, autoprodução e reprodução aberta de sua humanidade, em correspondência com os trajetamentos particulares da interatividade.

É, pois, vida social dos sentidos, de sentidos socialmente vivos e da vida sensivelmente social consubstanciada em uma série indefinida de nexos concretos, cuja *démarche* se situa na concretude e na qualidade das tramas continuamente tecidas e desfeitas. Totalidade de relações sensíveis essenciais e essencialmente sensíveis, uma vez que o humano é forma concreta de viver, particularmente social, que se constroem necessariamente pelas vias de objetivações societárias recíprocas. Por conseguinte, na dependência do teor efetivo e finito de uma vida societária, sempre desta ou daquela, historicamente determinada de autoprodução mediada pela produção.

Nesse sentido, pobreza ou riqueza relativa da *æsthesis* não precisam ser tomadas como mistério a ser “resolvido” no idealismo subjetivo de Kant pela remissão a um, igualmente misterioso, *sensus communis* de uma época. Ao reverso, o senso comum da sensibilidade de uma quadra histórica é que se determina pelo quantum de possibilidades apresentadas aos sujeitos, bem como, e principalmente, pelo quantum de indivíduos a que se permite a sua experiência. Ou seja,

Na indústria material ordinária (que pode ser tomada como parte daquele movimento geral, do mesmo modo que se pode conceber este como uma parte particular da indústria, pois até agora toda atividade humana era trabalho, isto é, indústria, atividade estranhada [*entfremdete*] de si mesma) temos perante nós, sob a forma de objetos sensíveis, estranhos e úteis, sob a forma de estranhamento [*Entfremdung*] as forças essenciais objetivadas do homem (MARX, 1968, p. 542-543).

O senso comum estético, ou o nível médio da sensibilidade humana num dado período, outra coisa não é senão o traço preponderante da atividade de autoprodução, o qual se torna pela prática societária domínio corrente. Na medida em que o princípio norteador da vida social capitalista é a utilidade para a propriedade privada e para sua reprodução, em nada surpreende que os objetos, como objetivações que aparecem como posições da propriedade privada, ergam-se como entidades de todo estranhas. Nem muito menos, que suas características assumam o modo de ser da inacessibilidade de potências de relação com o mundo, as quais, ao mesmo tempo, convidam de maneira sortílega e ocultam no modo do invite sua essência propriamente humana. Por exemplo, um dos aspectos essenciais da determinidade fenomenológica na qual a tecnologia contemporânea aparece ante as individualidades produtoras e usuárias é exatamente seu estranhamento quase inumano.

Traçado contraditório e historicamente determinado do humano o qual ainda hoje escapa às formulações discursivas teóricas que se pretendem críticas e às terapêuticas psicológicas, ora reduzindo-se a individualidade

sensível a epifenômeno comportamental de uma ambiência abstrata, ora tomando-a como causa sui. A abstratividade permanece num e noutro caso como debilidade congênita e continuamente reproduzida, não importando se o faça de modo e em grau mais ou menos sofisticado. Epistemologia e poesia, neste particular, tornam-se exercícios de hermenêutica estéril. Destarte,

Uma psicologia para a qual permanece fechado este livro, isto é, justamente a parte mais sensorialmente atual e acessível da história, não pode se tornar uma ciência efetiva, provida de conteúdo e real. O que se pode pensar de uma ciência que orgulhosamente faz abstração desta grande parte do trabalho humano e que não se sente incompleta, enquanto não lhe diz outra coisa que não seja o que se pode, talvez, dizer em uma só palavra; carecimento, vulgar carecimento? (MARX, 1968, p. 543).

Evidencia-se igualmente a essencialidade da esfera estética, não como a única ou mesmo a mais vital e originária via de acesso ao mundo como na tese encontrada no pensamento nietzschiano (NIETZSCHE, 1968, p. 423-424), “desenvolvida” no pensamento de Heidegger (HEIDEGGER, 1977, p.44-45; 2008, p. 36-37). Diversamente, a elaboração da *aesthesis* remete à imagem praticamente mediada da totalidade viva, concreta e ativa dos sujeitos sociais. A *aesthesis* é, por conseguinte, esta síntese imediata da sociabilidade individualmente vivenciada e experimentada como um ente situado por suas relações e atuações concretas com o mundo. Marxianamente, os sentidos não se contam como na tradição empirista, enquanto entradas mais ou menos passivas. São, antes de tudo, modos unitariamente diferenciados do apropriar-se da efetividade exterior. Logo,

(...) não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, se constituem unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada (MARX, 1968, p. 541).

Esta natureza humanizada, ou a materialidade social em ato de ser é, numa palavra, produção e conformação do mundo material em receptáculos da atividade humana. A apropriação que se dá, num ritmo historicamente crescente e diversificado, no sentido de tornar a mundaneidade objeto de sua dação de forma e, conseqüentemente, totalidade apropriada à vida humana. Movimento pelo qual o *εἶδος* (*eidós*) especificamente humano se integra como forma objetiva da coisa, resultado do ato produtivo que elabora o produtor numa simultaneidade desconcertante e difícil de capturar, a não ser por via analítica. Eis o traço que devém complexa e complicada a síntese categorial, a existência unitária de uma atuação triplamente conformadora. Primeiro, a tomada da coisa como coisa alterada; segundo, alterada em sua forma de ser humanamente formatada; e, terceiro, como formatação humana e autoprodução do agente que produz, um conjunto de potências que se descobre e se engendra no e pelo ato de produzir. Como corolário deste imenso, aberto e contraditório processo de elaboração da forma humana de ser no mundo, emergem certas mediações tecnológicas que, pela primeira vez, tornam factível agir sobre a articulação formal dos fenômenos, processos e práticas, no conjunto de instruções que permitem a operacionalidade dos dispositivos.

A virtualização e os atos humanos de ser

Uma vez discutidos e conferidos os aspectos mais marcantes da autoconstrução humana, processo dentro do qual se elaborou, e se elabora, a totalidade da *æsthesis* humana, é importante desdobrar as determinantes do atual momento de inflexão. Trata-se de um período inaugurado pela emergência das novas tecnologias. Tais inovações trazem virtualidades transformativas para a experiência da sensibilidade e para o modo como esta pode aparecer como elemento integrante da formação dos indivíduos. Como expressão das potências de apropriação e objetivação dos indivíduos socialmente determinados, os meios de relação para com a objetividade

externa a eles adquirem um sentido propriamente formador e não somente enquanto mediações pragmáticas. Visa-se aqui examinar as implicações sociais e individuais dos procedimentos de virtualização dos processos produtivos e interativos, no que estes representam, ou podem representar, para a constituição de um novo universo de experiência da realidade e das atividades cotidianas dos indivíduos.

A forma dos processos emerge como evento objetivo, um dado a ser abordado e manobrado mediante as operações, que começam a fazer parte do cotidiano com elevação da atividade à alçada do virtualizado. A discussão aqui proposta possui dois referenciais teóricos principais. Primeiramente, as análises categoriais presentes no pensamento de Marx acerca da formação da sensibilidade humana, como resultante do processo ativo da vida social e da experimentação prática de situações nas quais os sentidos humanos são requeridos, exercitados, produzidos e transformados. Neste contexto, a sensibilidade humana é definida como resultado e pressuposto continuamente remodelado de conexões essencialmente ativas dos indivíduos com a efetividade objetiva. Já neste segundo passo da presente discussão, visitar-se-á, criticamente, a análise produzida por Pierre Lévy acerca dos sentidos precisos do virtual. O filósofo francês das tecnologias virtuais de comunicação comparece aqui como um referencial para a compreensão de certos traços essenciais dos processos tecnológicos mais recentemente desenvolvidos. Esses têm por base o processo de virtualização de elementos da estrutura básica das relações operacionais; por exemplo, do funcionamento de dispositivos a partir de protocolos de instrução codificada.

Inicialmente é importante fixar de modo claro e bem delimitado determinadas pontuações categoriais que visam esclarecer o conteúdo efetivo dos conceitos. O que se reveste de grande importância, porquanto isto permita compreender criticamente o modo como os desenvolvimentos científicos e tecnológicos alcançam a instância da vida cotidiana e passam a ser expressar imageticamente no senso-comum. Uma categoria relacionada ao tema em exame, que mais sofre mal-entendidos provenientes da

incompreensão de seu conteúdo, bem como pela forma preponderante com que os *mass-media* as aborda e a difunde, é a do virtual.

Em geral, ao virtual é articulada, de maneira implícita ou explícita, a significação de ausência de substancialidade, uma existência fantasmagórica cuja matriz seria aquela da irrealidade. Neste sentido, o virtual é contraposto à realidade material como um algo a que falta consistência e mesmo objetividade. O virtual é tomado como um elemento contraposto imediatamente ao real, aparece pensado como o irreal, o simulacro, um “algo” ao qual falta “realidade”. Assim, é identificado a uma dada “ausência”, um inconsistente. De certo modo, a virtualidade tem mesmo este caráter de uma falta, mas não propriamente de existência e sim de consistência relativa quando comparada à objetividade de processos e coisas. O real seria da ordem do “tenho”, enquanto o virtual seria da ordem do “terás”, ou da ilusão, como o exprime Pierre Lévy. Frente a isso, tome-se o sentido mesmo da palavra virtual: originada do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Ou seja, a virtualidade indica uma emergência ou um aspecto que pode vir a surgir, que possui a capacidade em si mesmo, ainda que não de maneira autárquica e autossuficiente, de vir-a-ser, de devir em processo. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto à concretização efetiva ou formal. Assim, esclarece Lévy que “(...) o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (LÉVY, 1998, p. 15). Frise-se que, afora o afastamento da dicotomia simplista entre real e irreal – não obstante esta distinção exista, e deva existir, a questão é que ela não é adequada para o contexto – há igualmente um outro ponto crítico que se evidencia na argumentação de Lévy: o deslocamento do campo semântico substantivo para aquele processual. O virtual se diz, para retomar não por acaso uma fórmula aristotélica, como processo, atividade, protocolo e não como ente. Sobre este tema voltar-se-á mais à frente.

Pelo momento, cabe desdobrar esta precisão, acompanhando o filósofo francês, para buscar-se discernimento categorial mais adequado. O virtual, como processo, não se opõe, ou ao menos se diferencia, da realidade

física ou objetiva, mas sim à categoria do possível. Virtualidade e possibilidade, conquanto sejam comumente entendidos como termos sinônimos, referem-se a contextos e funções no processo de efetivação, de produção ou de realização, bastante distintos. Consoante Lévy, virtualidade se refere ao momento de *pro-jectum*, de esboço de princípios, cuja *démarche* é estabelecida pela articulação das categorias na qual o momento preponderante, mais determinativo, é exatamente aquele da *architecture*. O latinismo vertendo aqui o núcleo significativo do termo grego originário, que articula o ato de construir como tal, *τέχνη* (*tékhton*), com sua *αρχή* (*arché*), o princípio formal. Passo da objetivação no qual se estabelece o enquadramento geral. Versa, portanto, sobre o que define o rumo mais profundo da processualidade. Já o campo do possível seria, por conseguinte, próximo àquele do real: só lhe faltaria a existência propriamente dita, como plenitude objetiva das categorias.

Consequentemente, o virtual não se opõe também ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao “possível, estático, dado e já constituído, o virtual é um complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha inerente a uma situação, um, um objeto ou uma entidade qualquer, e que exige um processo de resolução: a atualização” (LÉVY, 1998, p.15-16). A existência do virtual se aproximaria mais à imagem de um fluxo inicial que a de uma represa cujas comportas estariam a ser abertas. O processo de virtualização se caracterizaria, portanto, como o de uma análise na qual os elementos e relações são extraídos do complexo no qual perfazem sua efetividade, com a verificação da estrutura em que estes assumem seu lugar e reelaboração desta. A atualização é exatamente o encaminhamento da processualidade no sentido da construção do todo articulado como princípio ou vigência estrutural de um dado sentido entre outros ali em latência. Atualizar seria dar forma consistente sob uma *arché* já delimitada de uma concatenação em que os aspectos e relações afirmam uma estruturação na qual a armação toma configuração, sem necessariamente assumir a figura concreta, pronta e acabada, de uma existência objetivamente posta. Atualização e virtualização se entendem, então, como momentos antitéticos, porém complementares, interconectados e

reciprocamente determinados, da dação de forma objetiva e/ou material no curso da atividade produtiva.

A atualização aparece, então, como a resolução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. Não é uma dedução operativa, nem o momento de resolução efetiva, mas de composição de um dado arco de liames e remissões dos elementos num todo. Ou seja, não se trata ainda de pôr em operação ou deflagrar um processo represado ou possivelmente dado, de encaminhar por meio da atividade produtiva o curso impedido ou atrasado pela simples ausência de uma causa eficiente, da atuação material ou objetiva sobre a coisa. Portanto, atualizar é “(...) algo mais que a dotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual” (LÉVY, 1998, p. 17).

Em sentido amplo, o ato de produzir, no que tange ao quadro ontológico de referências, valendo desde a produção de valores de uso palpáveis àquela de operacionalização formal dos processos, é uma atuação criadora. O devir *em* mesa não está contido na madeira como uma possibilidade inscrita organicamente na realidade biológica da árvore, mas tão somente como virtualidade pelo conjunto de propriedades objetivas que se enlaçam e perfazem a existência concreta e finita daquela árvore em especial. Aqui, o pensador contemporâneo se alinha com a delimitação do agir humano em geral assinalada por Lukács. O filósofo húngaro observa que “Com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas” (LUKÁCS, 1978, p. 5). Responder às demandas efetivas, segundo certas condições, contempla não somente a identificação da natureza própria a cada uma das carências, mas também, necessariamente, a dos elementos que poderão ser utilizados para respondê-las adequadamente. Na operação do trabalho, a apropriação concreta pela qual se efetivam valores de uso, emergem entre os momentos determinados aquele em que certas propriedades de materiais (naturais ou já trabalhados) podem aparecer sendo destacados da totalidade em que antes se apresentavam.

Deste modo, “o ser-para-nós do produto torna-se uma sua propriedade objetiva realmente existente: e trata-se precisamente daquela propriedade em virtude da qual o produto, se posto e realizado corretamente, pode desempenhar suas funções sociais” (LUKÁCS, 1978, p. 7). Em outros termos, a atividade produtiva integra em si estes momentos articulados: virtualização e atualização. Primeiramente, o ato de destacar efetivamente dadas características elementares da concretude do objeto de trabalho. Na sequência, tem-se a inserção determinada de tais propriedades reais em uma nova configuração efetiva, na qual passam a articular-se de maneira diferente e cumprindo, por vezes, uma nova função.

Como se viu, a virtualização de propriedades existentes num dado complexo de categorias, a reconfiguração daquelas em elementos a serem reunidos e concatenados numa nova totalidade aparece como uma das características mais centrais da produção. No entanto, como chama a atenção Lévy, o processo de virtualizar categorias não somente é atinente à produção estrito senso, mas igualmente à organização das condições, tanto objetivas quanto subjetivas da atividade: “(...) a interação entre humanos e sistemas informáticos tem a ver com a dialética do virtual e do atual” (LÉVY, 1998, p. 17). Valendo-se novamente da imagem do fluxo processual, aqui de caráter geográfico, também mobilizada por Lévy, a montante, a criação de um programa, por exemplo, trata um problema de modo diverso daquele em que este se apresenta originalmente. Coloca os elementos em uma relação operacional que os conecta de maneira essencial, elevando-os a um modo de existência que ganha objetividade, não obstante de caráter imaterial. A jusante, por sua vez, tem a ver com a atualização do programa em situação de utilização, é o momento em que por assim dizer, a articulação dada na atualização, a série de protocolos e instruções formais “deságua” na realidade das operações e processos de trabalho, dando a estes uma configuração diferente. Por exemplo, num grupo de trabalho, ao ter suas rotinas e espacialidades virtualizadas desqualifica-se certas competências nele existentes, faz emergir outros funcionamentos, desencadeia conflitos, desbloqueia situações, instaura-se desta maneira uma nova dinâmica de colaboração. O virtual, assim, não se coloca como um

puro imaginário, no sentido de uma presença meramente ideal, subjetiva. A virtualidade se coloca como processo de reconfiguração da articulação dos elementos que emergem promovendo um conjunto de transitividades inauditas.

Primeiramente, somente participa da efetividade dos processos de realização, tendo como pressuposições necessárias a totalidade de condições materiais mobilizadas para tornar o circuito informacional uma possibilidade concreta. Desta maneira, é um meio real trazido a um dado processo de realização de finalidades por meio de toda uma construção infraestrutural material e social que se ofereça a isto como tal. A forma e as maneiras de lidar com este nível de determinação exigem necessariamente este aporte da materialidade, bem como somente se viabilizam efetivamente como forma de ocorrências e produções materialmente dadas. Em segundo lugar, a processualidade tem virtuais efeitos práticos mensuráveis e existencialmente evidenciados. Assim, a virtualidade se situa num dado nível de articulação da realidade outro que os diferentes dispositivos físicos ou protocolos lógico-matemáticos dão acesso. Neste sentido, é bastante importante perceber que o virtual como referência comporta alguns sentidos reais, que se conectam na dimensão da práxis social, os quais, entretanto, são distinguíveis. Imediatamente, existe aquele remetido aos dispositivos propriamente virtuais, como o são as plataformas (online ou off-line). Estes algoritmos traduzidos em formatos amigáveis e interativos possuem uma textura de realidade que diverge bastante daquele apresentado pelos suportes físicos que possibilitam sua existência e a relação do usuário com suas funcionalidades.

Tal objetividade é de teor eminentemente formal, diz respeito ao processo que decorre mediante o *fiat* dado pelo *input* e pelas sequências possíveis na interatividade dos indivíduos com a máquina lógica (o conjunto dos algoritmos e expressões lógicas). Esta processualidade continua apresentando uma abertura, porém inicialmente configurada em seu leque de alternativas das rotas que essas relações de uso *in actu* do programa pode seguir. Esses processos se desenrolam ativamente, pressupondo o caráter de uma interatividade do sujeito vivo nas suas ambiências. Algumas destas

ambientações virtuais – não físicas – podem estar abertas por *links* que as tornam disponíveis sem restrição, outras cujo acesso é travado por rotinas de segurança de dados e de hierarquias particulares a cada rede de trabalho. Nesse diapasão, tanto os conteúdos e atividades interacionais postas nos sistemas, quanto a arquitetura – não visível – que sustentam a ambos, estão e não estão dados aí, faceando tanto o sujeito que produz quanto aquele que utiliza estas posições virtualmente dispostas.

Por um lado, estão aí, na medida em que se afirmam na sua objetividade de protocolo que aviva processos e/ou dispositivos reais nas diferentes atuações em que podem ser mobilizados como meios. Por outro lado, desconcertantemente, não estão aí, pois sua “habitação” não se dá com idêntica espessura que os objetos fisicamente discretos, num “lugar” ponderável ou numa temporalidade cujo intervalo estaria bem delimitado. Deste modo, o ambiente do virtualizado é exatamente uma dada “latência” de vir-a-ser, do devir de certas propriedades que devém em emergência, que estão “a acontecer” frente ao sujeito⁵.

Virtualidade que no sentido acima desenvolvido possui um caráter abstrato razoável, de determinação de forma de ser comum que pode ser reconhecido e/ou atribuído a diversos contextos e objetos particulares. Neste sentido, ser virtualizado remete a um conjunto de produções e realizações nas quais se incorpora esse teor da ação humana. Seja como momento de um processo de objetivação que se volta a um dado elemento tomado como “coisa” do ato de virtualizar, seja como instauração, por meio deste movimento, de um “espaço” de ação dito virtual, que se apresenta aos sujeitos como uma “região” na qual a teleologia ativa parece se movimentar sem os mesmos óbices que na materialidade imediata. Esta duplicidade patenteia à reflexão crítica a complexidade deste fenômeno contemporâneo: a virtualização como ferramenta pluripotente de ação sobre as formas de ser dos próprios determinantes de controle e funcionamento dos processos de produção/modificação da realidade. O que há de emergente é exatamente essa potencialidade real de atuar sobre determinantes de talhe puramente

⁵ Cf. Lévy, P. Op.Cit, p. 136-138.

formal – o que se expressa com força especial na processualidade de traduzir-se ao modo do algoritmo – que abre um leque de alternativas de atuação sobre formas de ser objetivamente dadas.

Educação *como* virtualização de si e dos outros

Como repensar a educação no contexto desta inflexão histórica decisiva no campo dos meios interativos? Um dos pontos centrais para ensaiar a resposta a esta questão é antes de tudo a observância do caráter abrangente – e aberto – da categoria virtual. No que respeita ao processo educativo, cabe ponderar a virtualização em seus aspectos mais gerais, e não somente em sua natureza imediata de meios a serem mobilizados de maneira indistinta em quaisquer contextos práticos. Ainda que esta acepção seja objetivamente existente e mesmo preponderante na efetividade produtiva, o virtual precisa ser pensado primeiramente segundo sua tessitura formal. Como modalidade nova de procedimento e organização práticos, a virtualidade é uma forma de tomar e articular elementos-chave das atividades. Dessa maneira, a presença de dispositivos materiais que permitam a operacionalização virtual dos constituintes de uma totalidade, no caso, dos diversos integrantes de uma dada figuração informacional (gráficos, parâmetros, textos, matizes, sonoridades etc.), pode vir a facultar a virtualização dos elementos inerentes e específicos à atividade interativa como tal. Um horizonte de possibilidade raramente considerado em planejamentos de cursos, de aulas, de avaliações e de rotinas educativas. A processualidade particular do ensinar acaba passando incólume, num sentido improdutivo, ao talhe dos meios operados, de forma verdadeiramente subdimensionada.

Quais seriam os parâmetros que orientariam uma efetiva inserção da operacionalidade virtual na prática educativa institucionalmente configurada? Sob que vetores se daria o ingresso do processo de virtualização na escola e como, em contrapartida, tornar a educação uma atualização de virtualidades? Requer-se, antes de tudo, a superação das rotinas burocraticamente tecidas na instituição escolar que servem mais à

manutenção de uma dada formatação controlável, as quais podem obstar qualquer propositura nova de formas de encadeamento de atividades e conhecimentos. Pense-se na organização uniforme e abstrata da temporalidade escolar, sem que os elementos particulares a cada um dos variados campos de saber e conhecimento, consubstanciados em disciplinas e/ou projetos, sejam realmente levados em conta.

Neste particular, é decisivo que a compreensão conceitual traduza no registro terminológico uma precisão categorial. Em outras palavras, é preciso examinar em que sentidos e proporções, a própria atividade educativa comporta um que de virtualização.

Antes de tudo, é importante assinalar que, como atuação articulada de sujeitos sociais em interação diferenciada e – ao menos em seus inícios – em posições assimétricas, a atividade formativa igualmente mobiliza meios e atuações de virtualização. De um lado, virtualizam-se a realidade vivida, os patrimônios artístico, científico, cultural e técnico da humanidade, bem como um conjunto de elementos que são inseridos, de modo integrado não, no contexto da educação formal. Esse tipo de virtualização, na qual certas mediações, aspectos e determinações são extraídos e liberados de sua concatenação original para fazer parte da atividade de formação, dá azo à elaboração, por exemplo, de mediações instrucionais e didáticas, bem como de propostas curriculares e pedagógicas. Esse tipo de virtualização é, por assim dizer, o processo de produção dos pressupostos escolares objetivos que podem compor o repertório material das práticas educativas. Por outro lado, há, na interação educacional, uma atuação de virtualização mais sutil e, obviamente, menos disposta ao controle docente e/ou à previsibilidade dos planos, ainda que estas duas mediações estejam sempre presentes e a viabilizem. Trata-se da virtualização de aspectos e elementos da própria individualidade viva do educando que a educação busca formar nesta ou naquela direção. Como *ser que responde* – para retomar o adágio lukacsiano acima citado – quem é educado se forma sob uma orientação a princípio planejada, mas que, como em todo processo interativo real entre indivíduos vivos e ativos, pode seguir rumos não vislumbrados no início e desembocar num número indefinido, maior ou menor, de resoluções formativas.

A atividade de formação dos indivíduos assim opera mediações interativas pelas quais determinadas qualidades ou certos aspectos oriundos

da formação histórica do educando, já “dados” em relação à escola, que podem ganhar, e ganham positiva ou negativamente, sentidos novos. Educar é também virtualizar, deslocar certas qualidades reais – objetiva ou subjetivamente dispostas – da contextura prévia que estavam em vigência no sujeito vivo anteriormente à atuação do educador. Por conseguinte, além da tradução didática do mundo e dos conteúdos humanos produzidos na relação com ele, o educador “traduz” igualmente disposições – e até indisposições – do educando em formas de atuar na circunscrição específica delineada pelos espaços escolares. Não somente a sala de aula, mas todos os espaços de interação regidos pela escolaridade são âmbitos desta ação de traslação de afetos, comportamentos e sentidos reais. O ato de virtualizar é aqui um movimento de trasladar, de realocar elementos vivos do comportamento, da forma de ser, de *etos*, experimentados até então numa dada espacialidade para outra. Assim, educar não é, ou ao menos não precisa ser sempre, negar ou obstar determinadas atuações (por exemplo, a conversa ou a interação mediada por diversas outras “ferramentas” expressivas, não carece de ser puramente denegada, mas pode ser trazida, trasladada, ao registro geral da atividade supervisionada pelo educador), necessitam ser deslocadas para a direção da autoformação orientada do educando. Educar comporta, por conseguinte, a virtualização das diversas componentes vivas do sujeito educado para que elas possam ser atualizadas num contexto diferente daquele nas quais são comumente vivenciadas. E isto, não por uma necessidade da escola, mas, antes, também, para que o sujeito vivo e ativo que se educa consiga ele mesmo operar as diversas modalidades de virtualização de si nos variados contextos que experimentará a partir e durante a sua formação. A meta da virtualização educativa pode igualmente ser ela trasladada como formação de sujeitos vivos e ativos capazes de *autovirtualização* de si, de tradução de seus aspectos em formas e modos de lidar e transformar os elementos e relações com os quais interage. Ato de transformação de “coisas” que, evidentemente transtornam não somente a forma de existir dos objetos e relações sobre e com os quais opera o indivíduo, mas que altera a individualidade do atuante. Abre-se, deste modo, um processo de autoformação permanente e indefinidamente infinito da individualidade viva e ativa. Talvez seja este o sentido mais legítimo que o “aprender a aprender” tenha a virtualidade de assumir.

Isto, tratando-se somente do lado do indivíduo que é educado, mas que pode ser também flagrado em certos indícios do lado daquela pessoa cuja atuação é o educar. O professor aprende, em sentidos muito variados, é óbvio, mas sempre na sua posição relativa de educador. É por isso instado constantemente a virtualizar – e alterar o modo de ser – de determinados elementos de sua personalidade objetiva e atualizá-los no contexto do ato de educar. Essa tradução de si na função de educador é operada *pari passu* às demais realizações de traslação de coisas, práticas e conteúdos em formas de mediação educativa. Aqui, como lá, traduzir e realocar dá azo por seu turno ao traduzir-se e ao realocar-se do próprio sujeito. O educador traduz, virtualiza, traslada e translada, num primeiro movimento, vários aspectos de si e da realidade, algumas vezes de maneira explícita e autoconsciente, outras tantas de modo implícito e não necessariamente dado a si. Essa virtualização, como todas as demais, comporta uma complexidade própria que envolve numa rede emaranhada tecida por relações interativas os diversos filamentos constituídos por uma história individual, a qual, como a do educando, ainda está a construir-se.

Nem sempre, como educador, se consegue virtualizar, traduzir e reatualizar o melhor possível de si. Por isso, a processualidade da atuação docente é ela mesma uma autoformação constante e continuada. Tanto mais tem chance de virtualizar e trasladar aspectos num sentido emancipatório quanto mais esta formação contínua de si como educador possa dispor, e se dispor, ao uso autoconsciente de mediações que a enriqueçam na medida em que tornem mais ricos os processos de formação que ele coordena. Por isso, formação e autoformação docente não é um assunto puramente operatório ou de produção de atos cujo repertório seria da alçada de um manual de condutas e de operações (não que a ordem de procedimentos não seja decisiva, mas esta precisa estar sempre posicionada em relação ao *telos* pretendido para ser procedente). Diversamente, é também autoformação da integralidade da atuação educativa do professor. Exige, por isso, que a configuração da sua formação tenha como horizonte não somente as diferentes instâncias que se cuida de virtualizar, mas, ademais, daquelas que se virtualizam na própria prática. Portanto, educar-se como educador é também um educar de si a si, numa relação difícil, para a qual não há,

certamente, um guia pronto, um mapa completamente desenhado, um caminho repisado e produzido de antemão.

Neste sentido, é possível servir-se aqui de uma observação marxiana, consignada criticamente à tradição iluminista, contida nas igualmente célebres *Ad Feuerbach*, segundo a qual:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade (MARX, 2007, p. 533).

Em outros termos, o educador como sujeito real não é um existente apartado, autônomo, em relação às determinações da sociabilidade em que vive e de suas formas de ser peculiares. Assim, não há como supô-lo sobrevoando a realidade, como uma pretensa entidade racional pura. É a individualidade de quem educa uma corporeidade humana social e concreta, cuja trama se tece de modo sempre aberto, em constante reelaboração viva de si. Tessitura na qual se enlaçam fios que compõem uma trama jamais completa e acabada, não obstante possuindo certos nós que carregam em si a virtualidade de futuros tecimentos. Como integrar e reatualizar o conjunto de suas qualidades, e de cada um dos elementos vivos de sua individualidade, aos processos de virtualização de si e dos outros é uma tarefa ela mesma demandante de constante atuação cuidadosa de formação continuada, numa acepção evidentemente bem ampla da palavra.

Educação e virtualização: condições para um letramento transmídia

Este desenho, brevemente sumarizado, da própria atividade de educar, e de seus sujeitos em interação, pode auxiliar no enfrentamento das questões enunciadas mais acima. Como, então, a virtualização educativa dos elementos individuais pode integrar e assumir as mediações do virtual como elementos que teriam procedência em sua prática? Que *locus* podem ter

artefatos, processos e rotinas de virtualização recentemente desenvolvidas, e em desenvolvimento em escala industrial, num contexto como o escolar?

Em primeiro lugar, é necessário evitar os extremos abstratos que caracterizam a apreensão cotidiana do tema e, em algumas circunstâncias, também no espaço acadêmico. Num polo, tem-se a aceitação acrítica da novidade “pela novidade”, como um simples acréscimo “neutro” no que respeita às atividades. Concebido como um mero plus em termos mercadológicos, os equipamentos e procedimentos de virtualização são apresentados e utilizados como itens quase decorativos. Tanto os espaços práticos quanto as normas de sua ordenação não são afetados essencialmente pela mobilização de tais meios. Em assim transcorrendo a apropriação da tecnologia, a processualidade pedagógica raramente se cifra em suas variadas dimensões por esta incorporação. Além deste modo, há também outro no qual a positividade da virtualização é tomada de maneira abstrata. Neste, a presença de meios virtuais de interação e produção é tomada como portadora autônoma de causalidade transformativa. Algo que se expressa, de certa forma caricatamente, nas tendências do “cybervangelism”, as quais acentuam de modo unilateralmente acrítico alguns traços efetivamente “positivos” dos fenômenos contemporâneos, desconsiderando a forma social-histórica particular do capital⁶ que necessariamente assumem; por exemplo, como meios de produção capitalistas. Àquelas, a emergência das tecnologias de virtualização interativa dissolveria por si mesma as formas estranhadas de atuação produtiva e das formas de viver a estas correspondentes, conquanto evidentemente no curso de um desenvolvimento societário particular travejada pela contingência.

No polo oposto, há igualmente que afastar-se da pura e simples recusa, por seu caráter capitalista ou em nome do estranhamento cotidiano. Ora, identificam-se os processos de virtualização imediatamente à forma social do capital, revivendo as concepções mistificadoras da economia

⁶ Para efeito de exemplificação, pense-se nas elaborações de Castells em *A galáxia da internet*, em particular, principalmente na abertura e conclusão desta obra, assim como na integralidade do capítulo 2. Cf. CASTELLS, M. *A galáxia da internet*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.

política, criticadas por Marx⁷. O fetichismo do capital aparece então curiosamente como um componente das vertentes intelectuais que se reivindicam críticas ao mundo capitalista. Ora, a objeção se centra no argumento de que a prática educativa não pode – ou não deve – ser articulada com os elementos práticos mais contemporâneos. Inclusive se julga que estes, ao serem aí inseridos, a desvirtuariam. Arrimando-se na intuição confusa da identidade abstrata entre artefatos/efeitos tecnológicos e sua forma social capital, preconiza-se a construção de barreiras à incorporação educativa do virtual. A educação nesta perspectiva deveria ser apartada das transformações sociais trazidas pelo incremento tecnológico recente, manter-se “santuário” “humano” e “acolhedor”, resguardado da “fria” conversão tecnológico-científica da vida.

A posição aqui defendida se opõe em igual medida a ambas acima travejadas em seus lineamentos mais característicos.

Considera-se mais adequado tomar criticamente o talhe de virtualidade dos processos contemporâneos de produção e de interação, possibilitados pelos desdobramentos práticos das ciências da informação. Discernindo, em seus elementos constitutivos e formas de articulação, virtualidades positivas. Buscando precipuamente aferir, não obstante sumariamente, dado o escopo deste trabalho, o quantum cada um deles e sua articulação podem colaborar para o desenvolvimento da atividade educativa, consoante ao até aqui exposto, propõem-se três variantes da virtualização em diálogo recíproco com a atividade educativa: 1) meios de interação, sensibilização e experimentação dos conteúdos e práticas; 2) forma virtualmente nova da relação pedagógica; e 3) forma de rearticulação dos conteúdos e práticas.

A que inicia a enumeração é a intuitivamente mais clara. Arrima-se na percepção direta e nua da proporção crescente em que o processo de virtualização adentra nas diversas searas da vida cotidiana, em todos os cotidianos. Na qualidade de meio cuja destinação é passível de ressignificação contínua, crescente e indefinida, estabelece-se cada vez mais na forma dos dispositivos objetivamente configurados e ordenados, que

⁷ Marx, K. *Das Kapital, zweiter Buch - Kritik der politischen Ökonomie*, In Marx/Engels Werke, Band 24. Berlin: Dietz Verlag, 1998, p. 138.

servem a inúmeras posições finalísticas. Nem sempre, porém, esta mesma presença acachapante e irrevogável permite a apreensão de todas as implicações; sejam aquelas já postas na ordem do dia, sejam aquelas ainda puras virtualidades de uso. Interação, sensibilização, experimentação são elementos de uma tríade prática constante e inscrita na figura material dos próprios equipamentos e das operações a que estes inicialmente se destinam e das que possam vir a fazer parte. Como se impõe aqui ser breve, que se pense somente na ubiquidade. Esta categoria ontológica constitutiva da aparição objetiva da virtualidade inaugura potencialmente uma série de experiências com o conteúdo, e suas diversas dimensões, que ultrapassa qualquer outra trazida pelos meios de interação anteriores. Estar aqui, lá e, ao mesmo tempo, em lugar algum, desconcerta as referências espaciais a que pensamento, linguagem e interatividade estão costumeiramente encerrados.

Em segundo lugar, outro veio “problemático” concerne exatamente ao modo como a prática educativa pode, ou não ser implicada pela irradiação universal da virtualidade como ferramenta da atividade. Qual tipo de interação, organização e prática educacionais estariam em consonância com as possibilidades dos meios virtualizados? Em que a integração deles poderia alterar os rumos das rotinas, atividades e da normatização da interação educador x educando? As diversas modalidades diferenciadas de ensino, por exemplo, a EaD, hoje propostas apenas começam, e muito tenuemente, a roçar o terreno vasto de oportunidades e desafios. O que pensar, então, da escola em seu sentido mais tradicional? A reorganização da propositura pedagógica no cotejamento com a irreversibilidade do virtual é uma demanda que crescerá em urgência. Não no sentido de uma distopia educativa, na qual, numa versão sombria, o educar seria ele mesmo entregue à sistematização autônoma reificada da condução pedagógica, mas talvez naquele de uma potencialização de *virtus* relacionais ainda não explorados.

A transformação das categorias da prática educativa em elementos virtualizados pode possibilitar o rearranjo delas em concatenações diferenciadas, segundo a natureza particular de objetivos, temas e atividades. Neste contexto, uma mesma experiência didática pode arregimentar diferentes unidades de significação, dispostas em modos de articulação e apresentação que as retiram de sua ambiência formal inicial

para reorganizá-las a partir de eixos de concatenação temáticas diversas. A pluralidade de discursos e meios de expressão (do texto propriamente dito aos variados tipos de conformação objetivo-material e mídias) pode – e deve – ser explorada sob a regência do objetivo educativo. Os suportes dados dos materiais seriam, primeiramente, objetos de uma análise funcional-morfológica a fim de neles se flagrar uma potência de significação: a possibilidade efetiva de devirem em veículos de conteúdos e práticas. Em seguida, consoante a delimitação ôntica daqueles elementos, seriam relacionados em correspondência com a potencialidade relativa de cada um e os pontos de contato que esta última poderia oferecer à concatenação numa nova totalidade expressiva e educativa. Uma vez efetuada esta etapa, poder-se-ia então produzir uma propositura prático-pedagógica na qual a multiformidade dos materiais aparecesse como tessitura de linhas por cujos entremeios se sustentaria a exposição e problematização de um determinado tema.

Considerações finais

O que se descreveu acima, de um modo ainda somente esboçado, corresponde à reelaboração do conceito de transmídia. Remete este conceito às formas possíveis de articular o arsenal de mídias (do texto escolar às várias modalidades de expressão artística) na mobilização do conhecimento e atitude junto ao estudante. São pontos de partida da própria pesquisa e posterior desenvolvimento. Assim, o entendimento que se tem aqui da transmídia como caráter de estratégias pedagógicas supera em muito o talhe da tradicional utilização de meios audiovisuais para sensibilização conceitual. Visa-se, antes, a integração das várias alternativas didáticas, compreendendo-as também como possuindo uma natureza textual, ainda que diversa daquela do texto propriamente dito. Nesse sentido, a propositura centra-se na ordenação articulatória das diferentes mídias atualmente disponíveis, para efetivar uma experiência de tematização e apreensão conceituais, a qual se põe como esteticamente multilateral.

A compreensão das temáticas dar-se-ia, então, mediante um complexo de percepção e compreensão integradoras da sensibilidade e da

cognição categorial. Como desdobramento necessário da propositura, alguns objetivos de natureza prática, de conformação de atividades e meios, estão pressupostos: 1) apreender o caráter novo das tecnologias digitais de informação e comunicação e mídia contemporâneas; 2) abordar e discutir conceitualmente a possibilidade da articulação produtiva de tais tecnologias como integrantes de um conjunto comunicativo e instrucional; 3) elaborar, na medida do possível, uma formulação conceitual dos problemas pedagógicos e metodológicos envolvidos na abordagem transmídia dos conteúdos da tradição cultural e científica; 4) exercitar a proposição e desenvolvimento de meios didáticos para o ensino nos diversos níveis de formação centrados no conceito de articulação transmídia, tendo como parâmetro central a adequação da proposição e construção de estratégias em correspondência com as particularidades de cada um destes momentos.

Por fim, a tríade necessariamente se fecha com a consideração para com a virtualização possível do ato de ensinar e do educar nele implicado. Como processo, o virtual subentende um duplo movimento para com o estabelecido. Num primeiro, a “desestruturação” da totalidade sintética, o passo da empreitada, por assim dizer, analítico. Esta desconstrução tem como meta a identificação das variadas conexões, e desconexões, entre os componentes de uma totalidade dada. Assim, o que aparece inicialmente como monólito íntegro pode, neste processo, emergir em sua natureza tensionada de articulação recíproca de elementos. O segundo movimento é o da construção de uma nova totalidade, ou de reconstrução num registro diverso, na qual os elementos são concatenados em virtude de suas propriedades. Por isso, aqui, nem tudo é permitido! Tudo depende da identificação dos teores específicos a cada unidade elementar anteriormente conectada e passível de devir momento de um todo novo. Neste sentido, de maneira contraintuitiva, o resultado é um conjunto estruturado necessariamente experimental, entregue sempiternamente à exercitação constante de sua revisão. Pode-se entender aqui a virtualização igualmente como um processo de construção de pontes inusitadas ou inesperadas entre temas, conteúdos, elementos, aspectos problemáticos e linhas de força da realidade social que se tornem objetos do ensino. A “destruição” da trama originária dos suportes materiais do significativo – um texto e um filme, por exemplo – tem como telos a construção de uma totalidade nova onde um

significado reflexivo pode emergir ou até ser engendrado na totalidade (meio ou atividade) configurada de maneira didática. No entanto, isto demanda e motiva, por sua vez, em termos correspondentes, a alteração do locus institucional da escola. Virtualizar o espaço e as relações escolares, no sentido de promover o desenvolvimento da personalidade nos processos característicos do aprendizado.

Referências

- CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. Ensaios e conferências. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.
- HORSTMAN, Judith. *Day in the life of your brain*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Revista Temas de Ciências Humanas*, nº 4, 1978, p. 1-18.
- MARX, Karl. *Das Kapital, zweiter Buch - Kritik der politischen Ökonomie*, In Marx/Engels Werke, Band 24. Berlin: Dietz Verlag, 1998.
- MARX, Karl. *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, In Marx-Engels Werke, Band 40. Berlin: Dietz Verlag, 1968.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas* (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. *The will to power*. New York: Vintage Books, 1968.
- STIX, Gary. How to build a better learner brain studies suggest new ways to improve reading, writing and arithmetic—band even social skills. *Scientific American*, August 2011, p. 52-57. DOI: <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0811-50>.

Data de registro: 23/09/2022

Data de aceite: 23/08/2022



A realidade do mundo exterior em Ser e tempo à luz da crítica ao correlacionismo de Quentin Meillassoux¹

*Christiane Costa de Matos Fernandes**

Resumo: Neste trabalho pretendo, em primeiro lugar, indicar o sentido geral da crítica ao correlacionismo de Meillassoux, isto é, a crítica à ideia dominante desde a filosofia transcendental de Kant, segundo a qual não temos acesso senão à correlação entre pensamento e ser. Em seguida, destacar a *aporia* indicada por essa crítica através do argumento da ancestralidade, e que expressa um limite da postura antirrealista própria à ideia correlacionista. Então, finalmente, analisar a primeira parte do §43 de *Ser e tempo* e discutir o alcance da *aporia* apresentada por Meillassoux em face da posição heideggeriana acerca da realidade do mundo exterior.

Palavras chave: Correlação; Realidade; Mundo

The reality of the exterior world in *Being and time* from Quentin Meillassoux's critique of correlationism

Abstract: In this paper I intend, firstly, to indicate the general meaning of Meillassoux's criticism of correlationism, i.e., the criticism of the dominant idea since Kant's transcendental philosophy, according to which we have access only to the correlation between thought and being. Next, I shall highlight the *aporia*

¹ O texto é a elaboração do trabalho apresentado no XXVII Colóquio Heidegger, em 2022. Gostaria de agradecer os excelentes apontamentos do(a)s pareceristas. As observações e sugestões foram muitos preciosas, sobretudo aquelas que dizem respeito ao pensamento de Quentin Meillassoux; foi através delas que a argumentação do artigo pôde ser refinada.

* Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: christianecostamf@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6291379168274571>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1384-9903>.

indicated by this criticism through the argument of ancestry, which expresses a limit of the anti-realist stance associated with the correlationist idea. Then, finally, I analyze the first part of §43 of *Being and time* and discuss the scope of the aporia presented by Meillassoux in view of the Heideggerian position regarding the reality of the external world.

Keywords: Correlation; Reality; World

La realidad del mundo exterior en *Ser y tiempo* desde la crítica al correlacionismo de Quentin Meillassoux

Resumen: En este trabajo pretendo, en primer lugar, señalar el sentido de la crítica al correlacionismo de Meillassoux: la crítica a la idea dominante desde la filosofía trascendental de Kant, según la cual sólo se accede a la correlación entre pensamiento y ser. Luego, resaltar la aporía señalada por esta crítica, a través del argumento ancestral, que expresa un límite de la postura antirrealista propia de la idea correlacionista. Finalmente analizar la primera parte del §43 de *Ser y tiempo* y discutir el alcance de la aporía presentada por Meillassoux frente a la posición heideggeriana sobre la realidad del mundo externo.

Palabras clave: Correlación; Realidad; Mundo

Introdução

Quentin Meillassoux, em *Après la finitude* (2006)², apresenta a *correlação* como a ideia segundo a qual não temos acesso senão à correlação entre pensamento e ser, isto é, nunca temos acesso a algum desses termos isoladamente. Nesse sentido, o autor denomina

² Embora a leitura e a análise da obra tenham privilegiado a versão do texto em língua francesa, as citações diretas da obra seguem a tradução em português, conforme a edição brasileira publicada em 2022. Em algumas passagens citadas, porém, quando julguei necessário, realizei alterações na tradução. Também foram consultadas a edição em língua inglesa (2008), feita por Ray Brassier, e a versão em língua espanhola (2014), feita por Margarita Martínez.

correlacionismo toda corrente de pensamento que sustenta o caráter insuperável da correlação assim entendida.

Embora a apresentação do correlacionismo, assim como as primeiras críticas dirigidas a ele, estivessem, no primeiro capítulo da obra, concentradas em autores modernos, principalmente em Kant (indicando também a filosofia pós-kantiana imediatamente posterior), algumas considerações já apontavam para autores contemporâneos como, por exemplo, Heidegger e Wittgenstein. Esses autores são analisados de maneira detida no segundo capítulo de *Après la finitude*, intitulado “Metafísica, fideísmo, especulação”, e são apresentados no contexto da diferenciação, realizada por Meillassoux, entre o correlacionismo de modelo fraco e o correlacionismo de modelo forte³.

O correlacionismo de modelo fraco⁴, como o kantiano, seria aquele que não interdita toda forma de relação com o absoluto, compreendido por Meillassoux em seu sentido original de *ab-solutus*, isto é, um ser totalmente separado do pensamento capaz de existir independentemente de nós e como não-relativo a nós. Como reconhece o autor, embora a crítica kantiana aparta todo conhecimento da coisa em si, isto é, proscreeva toda e qualquer aplicação das categorias do entendimento ao suprassensível, mantém a possibilidade de ela ser pensada enquanto ideia da razão, possibilidade realizada através de outras formas, como na razão prática e nas artes. O correlacionismo de modelo forte, porém, consiste em afirmar não só a impossibilidade de conhecimento do absoluto – novamente,

³ Sobre essa diferenciação, ver também o texto *Time Without Becoming*, publicado em 2014 (relativo a uma conferência realizada por Meillassoux em 2008). O texto foi traduzido para o português, em 2020, por Rafaela Silva Borges e com a introdução, revisão e notas de Otávio Souza e Rocha Dias Maciel *In Añansi: Revista de filosofia*, Salvador, v.1, n.1., pp.196-219. No presente trabalho, o texto consultado foi o dessa tradução.

⁴ Cf. MEILLASSOUX, 2006, p. 42. Os termos, em língua francesa, são “modèle faible” e “modèle fort”. A conceitualização do correlacionismo em “sentido fraco” e em “sentido forte” utiliza as expressões tomadas de empréstimo a Otávio Maciel, 2007, p. 49 (nota 28). Na tradução para o português (2022) de *Après la finitude* também encontramos a distinção como “modelo fraco” e “modelo forte”.

compreendido como existência totalmente separada e não-relativa à compreensão humana –, mas alega a radical impossibilidade de até mesmo se pensar ou se compreender algo dessa ordem, de modo a não admitir, em sentido igualmente forte, a mera possibilidade de que algo em si (um *fora* da correlação) exista. Assim, para o correlacionismo em sentido forte, o decisivo passa a ser a questão acerca do correlato mais originário através do qual outros problemas vinculantes podem ser abordados, inclusive o problema da objetividade científica.

Essa diferença que marca os níveis da concepção correlacionista pode ser vista, de maneira exemplar, nas considerações de Heidegger no §43 de *Ser e tempo*, intitulado “Dasein, mundidade e realidade”. O autor, radicalizando a posição kantiana, alega que o “escândalo da filosofia” não consiste em que faltem até agora as provas sobre *a realidade enquanto existência independente/subsistente do mundo exterior*, mas que tais provas sejam ainda aguardadas e tentadas.

Desse modo, a proposta é: 1) apresentar, de acordo com a crítica ao correlacionismo de Meillassoux, a *aporia* indicada por meio do argumento da ancestralidade; 2) apresentar e analisar a primeira parte do §43 de *Ser e tempo* (e alguns outros parágrafos a ele vinculados); 3) discutir o alcance da *aporia* apresentada por Meillassoux em face da posição heideggeriana acerca da realidade do mundo exterior.

O argumento da ancestralidade no interior da crítica ao correlacionismo de Quentin Meillassoux

Na virada do século XX para o XXI, havia, por um lado, certa oposição à hegemonia da filosofia analítica na Europa e, por outro, uma crítica às filosofias da representação de modelo kantiano, de maneira que, em 2007, um grupo de filósofos ingleses e franceses – Graham Harman, Quentin Meillassoux, Ray Brassier, Iain Hamilton Grant, entre outros – se reúne em Londres em um colóquio intitulado “*Speculative Realism: A One-Day Workshop*” – inspirado, em certa medida, na obra de Meillassoux

Après la finitude. Essai sur la nécessité de la contingence, publicada um ano antes⁵. Sob a denominação “Realismo especulativo”, existem várias correntes, como o materialismo especulativo de Meillassoux, a ontologia orientada a objetos de Graham Harman e a nova filosofia da natureza de Hamilton Grant. Cada corrente tem especificidades teórico-interpretativas próprias⁶.

Como indicado, é a obra de Meillassoux, *Après la finitude*, o marco desse movimento. De maneira geral, como expõe Ramírez (2015, p.14), a proposta do filósofo francês, por seu caráter especulativo, se distingue, em primeiro lugar, do chamado realismo ingênuo, isto é, de qualquer forma prévia de realismo como concebida, por exemplo, no empirismo e no positivismo. Em segundo lugar, naturalmente, ela se distingue de toda forma de idealismo. Porém, a proposta filosófica de Meillassoux se opõe radicalmente ao que o autor reconhece como a solução moderna entre o realismo e o idealismo; o que denomina de “correlacionismo”. Em suas palavras:

Por “correlação” entendemos a ideia segundo a qual não temos nada senão o acesso à correlação entre pensamento e ser, e nunca a um desses termos tomados isoladamente. Doravante chamaremos de *correlacionismo* toda corrente de pensamento que

⁵ Sobre o registro do evento ver *Collapse. Philosophical Research and Development*, V. III 2007 – Reeditado em Dezembro 2012, pp.307-450. Disponível em: <https://www.urbanomic.com/chapter/collapse-iii-ray-brassier-iain-hamilton-grant-graham-harman-quentin-meillassoux-speculative-realism/>

Sobre o surgimento do novo realismo especulativo, como indica Mario Teodoro Ramírez (2015, p.12), é preciso considerar também o *Manifesto do novo realismo*, publicado em 2013 por Maurizio Ferraris, em referência a um evento acadêmico realizado na Itália, em 2011, no qual participou Markus Gabriel, conhecido representante desse movimento filosófico.

⁶ Mais sobre o assunto no artigo da professora Dra. Isabel Jungk, *Surgimento do Realismo Especulativo*. Disponível em: <https://transobjeto.wordpress.com/2016/08/30/surgimento-do-realismo-especulativo/>.

sustenta o caráter insuperável da correlação assim entendida. (MEILLASSOUX, 2022, p.18)

Na medida em que o correlacionismo inviabiliza a apreensão do objeto *em si*, ou seja, de algo apartado da relação com o sujeito, também a compreensão sobre o sujeito é modificada, de modo que ele não é concebido sem que esteja já relacionado a um objeto. Ainda segundo Meillassoux, a solução moderna entre o realismo e o idealismo opera aquilo que o autor denomina “círculo correlacional”: admitir algo “em-si”, sem a relação com o sujeito, é entrar em um círculo vicioso e em contradição, pois pensar em algo “em-si” é, *pele pensamento*, conceber a possibilidade de algo *para além do próprio pensamento*. A correlação entre sujeito e objeto, portanto, é alçada à prévia condição de possibilidade de toda análise filosófica⁷, de maneira que sua potência constitutiva conquista primazia sobre os outros problemas vinculantes, de modo que “o mundo não tem seu sentido de mundo senão porque me aparece como mundo, e o eu não tem seu sentido senão porque é, em relação ao mundo, aquele para o qual o mundo se revela...” (Huneman & Kulich *apud* Meillassoux, 2006, p.19). Mas qual o marco a partir do qual essa concepção conquista sua forma?

Segundo Meillassoux, a correlação parece ter se convertido na noção central da filosofia a partir da revolução transcendental empreendida por Kant. Antes da filosofia kantiana – ou na posição “pré-crítica” – era possível considerar a capacidade do pensamento em discriminar as propriedades das coisas e dos estados de coisas que surgem de nossa relação com o mundo, daquelas outras propriedades de um mundo “em si”,

⁷ É preciso considerar a precisão realizada por Meillassoux sobre esse ponto (2022, p.25 [2006, p.26]). O autor está discutindo com o correlacionismo *de modelo crítico* (o correlacionismo fraco de Kant), isto é, aquele que não hipostasia a correlação como algo dotado de substancialidade eterna. Nesse sentido, é preciso ter em vista que a afirmação segundo a qual não podemos nos retirar do horizonte correlacional não implica que a correlação pode existir em si mesma e para além daquela experienciada na existência dos sujeitos. Ademais, o correlacionismo de modelo crítico possui duas modalidades principais, a correlação insuperável no sentido transcendental ou no sentido especulativo.

isto é, de um mundo que subsistiria por si mesmo indiferente à relação que mantivéssemos com ele⁸. Porém, após a revolução transcendental kantiana, essa tese parece ser insustentável e autocontraditória. Novamente e de maneira geral, ela seria insustentável porque o pensamento não pode simplesmente sair de si mesmo e comparar o que é o mundo “em si” e o que é o mundo “para nós”. E a tese seria autocontraditória em razão do fato de que, quando concebemos que uma tal propriedade pertence ao mundo “em si”, somos nós que a pensamos, ou seja, essa propriedade está irremediavelmente ligada ao modo e às possibilidades segundo as quais podemos pensá-la. A crítica kantiana revela, portanto, que não podemos conhecer nada que está além de nossa relação com o mundo, de maneira que um realismo do tipo pré-crítico se torna ingênuo e dogmático. Porém, não apenas isso:

Notemos (...) que a revolução transcendental consistiu não simplesmente em desqualificar o realismo ingênuo dos metafísicos dogmáticos (o idealismo subjetivo de Berkeley já havia se encarregado disso), mas também, e sobretudo, de redefinir a objetividade fora do contexto dogmático. No enquadramento kantiano, a conformidade de um enunciado com o objeto não pode mais, em verdade, se definir como “adequação” ou “semelhança” de uma representação a um objeto que se supõe “em si”, uma vez que tal em si é inacessível. A *diferença entre uma representação objetiva* (do tipo: “o sol aquece a pedra”) e uma

⁸ Meillassoux faz referência à distinção entre qualidades primárias e qualidades secundárias do pensamento moderno (Descartes e Locke) a fim de defender e reabilitar o pensamento das coisas em si mesmas, sem que elas necessitem, para serem consideradas como tais, de um ato de interação do sujeito (ou de um agente em primeira pessoa). Para quem trabalha com o pensamento fenomenológico, essa proposta de Meillassoux não é apenas intrigante, mas aquilo que dela surge, isto é, os desdobramentos de seu pensamento, devem ser criticamente levados em consideração. Creio que este seja um questionamento metodológico importante para a fenomenologia, considerando o procedimento fenomenológico pautado pela intencionalidade e, a rigor, a própria noção de fenômeno que lhe concerne: *a unidade entre o modo como algo se manifesta e o aquilo (algo/objetualidade) que através desse modo se mostra* (Cf. HUSSERL, 2016, pp. 32-33), ou seja, os elementos centrais da experiência intencional fenomenológica de “algo como algo” estão sendo questionados pelo filósofo francês.

representação “simplesmente subjetiva” (do tipo: “o quarto me parece quente”) deve, portanto, passar pela diferença entre dois tipos de representações subjetivas: aquelas que são universalizáveis (...) e enquanto tais “científicas”, e aquelas que não são universalizáveis, e não podem, por conseguinte, fazer parte do discurso da ciência. A partir daí, a intersubjetividade, o consenso de uma comunidade, está destinada a substituir a adequação das representações de um sujeito solitário à própria coisa, a título de critério autêntico da objetividade e, mais especialmente, da objetividade científica. A verdade científica já não é o que se conforma a um em-si supostamente indiferente à doação, mas o que é suscetível de ser dado e compartilhado por uma comunidade científica. (MEILLASSOUX, 2022, p. 17. Grifo nosso)

No século XX, argumenta Meillassoux, a linguagem e a consciência foram os meios através dos quais a correlação ganhou forma. Nesse sentido, apelando para uma imagem proposta por Francis Wolff, a “jaula transparente”, o filósofo francês apresenta o que ele identifica como o “paradoxo da exterioridade correlacional”, a saber: pela linguagem ou/e pela consciência, na medida em que configuram a experiência sempre direcionada a algo, estamos vinculados a uma exterioridade radical (poder-se-ia dizer: somos inexoravelmente transcendententes), porém, tudo o que pode aparecer e ser compreendido está restrito ao que é possível nesse âmbito de transcendência mediada pela consciência e pela linguagem (poder-se-ia dizer: estamos restritos ao que a linguagem e a consciência reconhecem enquanto imanente ao espaço transcendente). Ou seja, o que “não é” o sujeito seria verdadeiramente, segundo os termos da correlação, apenas uma contraparte do sujeito. Nas palavras do autor: “A consciência e sua linguagem certamente se transcendem em direção ao mundo, mas somente há mundo enquanto uma consciência ali se transcende. Esse espaço do fora não é senão o espaço que nos encara, daquilo que não existe senão a título do cara a cara (*vis-à-vis*) de nossa própria existência.

(MEILLASSOUX, 2022, p. 20)⁹. A partir dessas considerações, Meillassoux apresenta os princípios que todo filósofo contemporâneo deveria ratificar para não recair no que o correlacionismo configurou como dogmatismo metafísico: 1) o círculo correlacional; 2) a substituição da adequação pela intersubjetividade na redefinição da objetividade científica; 3) a correlação entre pensamento e ser como crítica à mera representação; 4) a exterioridade correlacional.

Finalmente, o autor põe em tela a questão decisiva: *Qual o interesse em romper com o círculo da correlação?* E ainda: *Qual a razão desse rompimento ser pensado a partir do argumento a favor da existência, em si, das qualidades primárias dos objetos, isto é, daquilo que pode ser formulado acerca do objeto em termos matemáticos (extensão, movimento etc.)?*¹⁰ Para Meillassoux, a filosofia não pode simplesmente desconsiderar que, na atualidade, a ciência é capaz de realizar enunciados relativos aos acontecimentos anteriores a qualquer advento da vida e, por conseguinte, ao surgimento da consciência. É preciso considerar que, graças ao manejo do Radiocarbono (Carbono 14), a ciência é capaz de produzir assertivas acerca de estados de coisas muito peculiares como, por exemplo, “A terra foi formada há 4,5 bilhões de anos” ou “A origem do homem – *Homo habilis* – foi cerca de dois milhões de anos atrás”. Desse modo, resta questionar:

(...) *de que* falam os astrofísicos, os geólogos ou os paleontólogos quando discutem a idade do Universo, a data da formação da Terra, a data do surgimento de uma espécie anterior ao homem, a data do surgimento do próprio homem? Como apreender *o sentido* de um

⁹ O autor faz aqui referência ao que ele chama de “grande fora” ou “fora absoluto” (*Grand Dehors* ou *Dehors absolu*). Isto é, um espaço, irremediavelmente perdido na correlação desde a crítica moderna, a que o pensamento poderia recorrer com o sentimento justificado de que não é apenas uma contraparte do sujeito.

¹⁰ Cf. MEILLASSOUX, 2006, pp.15-16. É notório como a proposta do autor segue o ímpeto de seu mestre, Alain Badiou, para a reabilitação do caráter ontológico da matemática.

enunciado científico que se refere explicitamente a um dado do mundo postulado como anterior à emergência do pensamento, e mesmo da vida – isto é, *postulado como anterior a toda forma humana de relação com o mundo*? Ou, mais precisamente: como pensar o sentido de um discurso que faz da relação com o mundo – vivente e/ou pensante – um fato inscrito em uma temporalidade no seio da qual essa relação não é mais que um acontecimento entre outros – inscrito em uma sucessão da qual não é mais que um marco, e não uma origem? Como pode a ciência pensar tais enunciados e em que sentido podemos atribuir a eles uma eventual verdade? (MEILLASSOUX, 2022, p. 24)

É preciso notar que o autor está se referindo aos *enunciados* da ciência. Pois, *em primeiro lugar*, o que parece estar em jogo é saber, ainda considerando o correlacionismo e seus postulados, quais as condições de realização desses enunciados no interior da correlação e, por conseguinte, qual a interpretação que o correlacionismo é capaz de oferecer a eles. Nesse sentido, é possível dizer que a oposição ao correlacionismo, empreendida por Meillassoux, não é realizada por meio de uma contraposição teórica que pretende refutar diretamente a correlação. O filósofo francês empreende o que podemos chamar de uma modalidade de crítica imanente: a radicalização da ideia central e constitutiva do correlacionismo, de modo que, assumindo a correlação entre compreensão e ser como fonte de conhecimento, leva a correlação às últimas consequências a fim de revelar seus limites¹¹. *Em segundo lugar*, o que está em jogo é também demarcar a diferença entre os enunciados científicos e seus respectivos referentes. Em acordo com a prática científica, Meillassoux afirma que, desde Popper, “toda teoria proposta pela ciência experimental é por direito revisável: isto é, é refutável em

¹¹ Como veremos, a questão em jogo nesse argumento – a *ancestralidade* – não é propriamente uma refutação ao correlacionismo, mas a indicação de uma aporia que um correlacionista consequente deve observar. (Cf. MEILLASSOUX, 2020, p. 208).

favor de uma teoria mais elegante ou em maior conformidade com a experiência” (2022, p. 27). Mas isso não implica que um cientista deixe de supor que seu enunciado é verdadeiro, ou seja, um cientista não deixa de supor que aquilo que é descrito possui legitimidade ontológica; exista como acontecimento tal como é reconstituído por sua tese através dos enunciados de caráter científico. Desse modo, os enunciados científicos requisitam para si o valor de verdade cuja idealidade correspondente se diz enquanto realidade significante¹², porém, aquilo que é referenciado por esses enunciados – os referentes do enunciado científico – não são idealidades, mas realidades: “o gato no capacho é real, ainda que o enunciado ‘o gato está capacho’ seja ideal” (MEILLASSOUX, 2022, p. 27).

Essas considerações são decisivas para o “argumento da ancestralidade” proposto por Meillassoux. *Ancestral* é “toda realidade anterior à aparição da espécie humana – e mesmo anterior à qualquer forma de vida registrada sobre a Terra” (MEILLASSOUX, 2022, p. 24). O *Arche-fóssil*, por sua vez, diz respeito ao “suporte material a partir do qual se faz a experimentação que dá lugar à estimativa de um fenômeno ancestral.” (*ibid.* p. 24). Por exemplo, o suporte que, através do manejo do Carbono 14, oferece aos cientistas materialidade para a realização de inferências sobre fenômenos ancestrais. Nesse sentido, a partir da diferença entre os enunciados científicos e seus referentes eventuais, é possível dizer que os *enunciados ancestrais* são aqueles “cujos referentes podem ser considerados como reais (ainda que passados) quando são considerados validados pela ciência experimental em um dado momento do seu desenvolvimento” (MEILLASSOUX, 2022, p. 27). Então, por meio do enunciado: “A terra foi formada há 4,5 bilhões de anos”, o que está sendo dito é que os *referentes*, tal como a data estimada, o volume em questão, etc., existiram efetivamente e segundo o modo que o enunciado

¹² Penso que a idealidade indicada pode ser assim descrita: ela diz respeito ao fato de que, embora os enunciados sejam realizados por sujeitos situados no tempo e no espaço, o que os enunciados significam, o estado de coisa referenciado pela significação, é independente daquele que enuncia.

descreve, embora o enunciado mesmo seja algo que existe no tempo presente. É preciso notar que estamos diante de uma tese de perfil realista, e se o correlacionismo, contra qualquer realismo, precisa defender o que pode ser chamado de “a prioridade do correlato”, isto é, o fato de que a coisa postulada como existindo “independente” de nós não é senão o correlato de nossa atuação compreensiva/cognitiva ou de linguagem, então, a questão que se impõe é: *Como o correlacionismo pode responder à ancestralidade?*¹³

O correlacionismo irá em geral sustentar – porque ele é sutil – que assertivas ancestrais são verdadeiras em um certo sentido – por exemplo, como assertivas universais, baseadas em algumas experiências atuais sobre materiais específicos (luz estelar, isótopo), ou ao menos como uma assertiva aceita pela atual comunidade de cientistas. Mas se for consistente, o correlacionismo terá que negar que os referentes dessas assertivas realmente existiram anteriormente a qualquer humano ou espécie vivente. Para o correlacionista, ancestralidade não pode ser uma realidade anterior aos sujeitos, mas uma realidade dita e pensada pelos sujeitos *como anterior aos sujeitos*. (MEILLASSOUX, 2020, p. 206)

Isso significa que, por um lado, para um filósofo correlacionista, sua interpretação não interfere no trabalho e na prática científica, de maneira que as pretensões investigativas da comunidade científica, as teses e os enunciados realizados pelos cientistas são perfeitamente legítimos. Mas, por outro lado, *a rigor*, a atitude realista dos cientistas seria “corrigida” pelo tipo de saber filosófico, através do qual se revelam *dois*

¹³ Meillassoux (2020, p. 206) alega que apelos à intersubjetividade ou à historicidade não podem ser considerados, uma vez que o tempo em questão não é um tempo precedente a um indivíduo ou uma época histórica. O tempo das assertivas ancestrais da ciência precede a toda vida, por conseguinte, a toda comunidade humana.

*níveis de sentido*¹⁴: o realista, enquanto sentido imediato; e o correlacional, enquanto o sentido mais originário. No que diz respeito aos *enunciados ancestrais*, esse *sentido correlacional*, enquanto *disposição última do modo como as coisas se manifestam a nós*, pode ser elaborado nos seguintes termos: se o tempo é um correlato do sujeito, ou só é possível dizer que é o sujeito que concede sentido ao que se manifesta na forma do tempo, nada pode verdadeiramente preceder o sujeito, nem como indivíduo nem espécie. De modo que, para o correlacionista, *o que existiu antes do sujeito só pode ser aquilo que existiu antes do sujeito para um sujeito*¹⁵.

Mas, de acordo com Meillassoux, qual seria o problema dessa resposta do correlacionismo acerca dos enunciados ancestrais? O fato de que para a ciência mesma e, naturalmente, para o significado de sua prática, não é possível conceder outro regime de sentido “mais profundo” àqueles enunciados, de modo que eles só podem ser operados no limite de sua literalidade. Ou seja, para a ciência, a posição correlacionista e o sentido das proposições científicas são verdadeiramente inconciliáveis, pois ou os enunciados ancestrais possuem o sentido realista ou não possuem efetivamente sentido nenhum. De modo que a condicionante da posição correlacionista, isto é, algo é temporalmente anterior ao sujeito *se*, e *somente se*, o sujeito lhe confere um sentido temporal:

(...) é, obviamente, uma catástrofe, porque destrói o sentido de proposições científicas, as quais, eu insisto, somente significam exatamente o que estão dizendo. Uma proposição científica ancestral não diz que algo existiu antes da subjetividade *para* a subjetividade, mas que algo existiu antes da subjetividade, e nada além disso: *ou a assertiva ancestral tem um sentido realista, ou não tem sentido algum*. Porque dizer que algo existiu antes de você *apenas em relação a você*,

¹⁴ Cf. Meillassoux, 2006, p. 31

¹⁵ De outra forma: se existe X, e X é anterior ao sujeito, na medida em que é o sujeito que concede sentido ao que se manifesta na forma do tempo, então, X é algo temporalmente anterior ao sujeito *se*, e *somente se*, o sujeito lhe confere um sentido temporal.

apenas sob a condição de que você existe para ser consciente desse passado, significa dizer que nada existiu antes de você. É dizer o contrário do que ancestralidade significa: que a realidade em-si existiu independentemente da sua percepção dela como o seu próprio passado. O seu passado é seu passado apenas se ele efetivamente já foi um presente sem você, não somente um presente pensado no presente como um passado. (MEILLASSOUX, 2020, p. 207)

Tendo em vista a literalidade dos enunciados científicos que operam no marco do realismo, é possível indicar os elementos decisivos para a realização dos enunciados ancestrais como a ciência os concebe (e que seriam inadmissíveis para um correlacionista). Meillassoux lista seis desses elementos dos quais a prática científica não pode abrir mão no que diz respeito à ancestralidade (2022, p. 29): 1) o ser de algo não é coextensivo à manifestação; 2) o que é, ou melhor, foi, precede *no tempo* à manifestação acerca de sua existência; 3) a manifestação é um acontecimento intramundano, no tempo e no espaço, e não a doação de um mundo; 4) a manifestação, enquanto acontecimento intramundano, pode ser datada; 5) o pensamento possui condição de compreender a emergência da manifestação em função do ser, portanto, pensar um ser e um tempo anteriores à manifestação; 6) a matéria fóssil, ou o *Arche-fóssil*, é a doação presente de um ser anterior à doação.

Há, portanto, o impasse inconciliável entre o que os cientistas querem dizer com os enunciados ancestrais e aquilo que os correlacionistas podem admitir. Para os últimos, a experiência ou o sentido do tempo está comprometido com a relação do ser humano com seu mundo, de modo que *a diferença entre ser e manifestação* só pode ser pensada nos seguintes termos: o ser é anterior à doação (à manifestação) apenas se se oferece (se manifesta) como anterior à manifestação. Dito de outro modo: para o correlacionismo, “o ser não é anterior à doação, ele se dá *como* anterior à

doação” (MEILLASSOUX, 2022, p.29)¹⁶. Assim, “para apreender o sentido profundo do dado fóssil, segundo o correlacionista, não é necessário partir do passado ancestral, mas do presente correlacional” (*ibid*, p. 31). O enunciado ancestral é verdadeiro na medida em que se admite que a projeção de um fenômeno passado é feita somente a partir do presente. Isso significa que os *dois níveis de sentido* apresentados pelos correlacionistas, mas inadmissíveis para os cientistas, implicariam dois níveis de temporalidades: 1) a temporalidade realista, enquanto anterioridade cronológica; 2) a temporalidade correlacional, mais originária, que prescreve a anterioridade lógica da correlação pensamento/ser. Porém, se recuperarmos o argumento segundo o qual os enunciados científicos requisitam para si o valor de verdade cuja idealidade correspondente se diz enquanto realidade significativa, embora aquilo que é referenciado por esses enunciados não sejam idealidades, mas realidades, então, é possível afirmar que a aporia que o argumento da ancestralidade apresenta, como Meillassoux a descreve, está no cerne da temporalidade, pois a ancestralidade, como compreendida pelos correlacionistas, *implica em um enunciado objetivo que descreve um acontecimento sem objetualidade pensável*¹⁷. De maneira que, segundo Meillassoux, ao questionar um correlacionista sobre o que ocorreu há 4,65 milhões de anos, se a acreção da terra aconteceu ou não, estaremos diante da seguinte situação:

¹⁶ Parece pertinente analisar, em trabalhos futuros, esse argumento em relação à noção de intuição categorial como exposta na *VIª Investigação Lógica* de Husserl, também em relação ao sentido temporal do ser como o verdadeiro *a priori* da fenomenologia, ambos a partir da interpretação heideggeriana.

¹⁷ Em termos fenomenológicos isso poderia indicar a impossibilidade de evidência? Ou melhor, da plenitude de evidência? Ou seja, seria o equivalente à intenção significativa na forma de um juízo que presume um estado-de-coisa sem a possibilidade da intuição desse estado-de-coisa julgado? Embora para a fenomenologia a intuição plena nada tenha a ver com realidade efetiva, a impossibilidade de manifestação de fenômenos ancestrais, *a partir de si mesmos*, à compreensão humana seria tocado por essa aporia? Se sim, em que nível? Se não, por qual razão?

Em certo sentido, sim, ele responderá, uma vez que os enunciados científicos que indicam um tal acontecimento são objetivos, ou seja, são verificados de maneira intersubjetiva. Mas em outro sentido, não, ele acrescentará, uma vez que o referente de tais enunciados não pode ter existido à maneira tal como é ingenuamente descrito – ou seja, como não correlacionado a uma consciência. Mas então, chegamos a um enunciado bastante extraordinário: *o enunciado ancestral é um enunciado verdadeiro na medida em que é objetivo, mas cujo referente é impossível que tenha existido efetivamente tal como essa verdade o descreve.* (MEILLASSOUX, 2022, p. 32)

Naturalmente, é possível notar que a questão da ancestralidade – enquanto exemplo limite da tese contra o realismo que um correlacionista consequente deve adotar – efetivamente não é uma refutação ao correlacionismo, inclusive, o próprio correlacionista pode não aceitar a aporia apresentada por Meillassoux, pois ela seria construída nos termos da realidade como compreendida pelo modelo das ciências naturais. Um filósofo correlacionista pode argumentar: dizer que as ciências naturais e suas asserções não são redutíveis ao correlacionismo só faz sentido nos termos da concepção da própria ciência, mas *nos termos da correlação não há qualquer problema em admitir o questionamento acerca da objetividade da própria ciência.* Observação feita pelo próprio filósofo francês:

O que é muito importante para mim é que eu não finjo refutar o correlacionismo por meio da ancestralidade: o problema da ancestralidade não é – de forma alguma – intencionado como uma refutação do correlacionismo, isso seria ingênuo. Na verdade, no primeiro capítulo de *Depois da Finitude*, eu simplesmente tento apresentar uma *aporia*, ao invés de uma refutação. Isto é, por um lado parece impossível pensar, através do correlacionismo, a habilidade das ciências naturais em produzir assertivas ancestrais; mas por outro, parece impossível refutar a posição correlacionista, porque

parece impossível sustentar que poderíamos ser capazes de conhecer quando não existimos. (...). Mas o que tento mostrar em *Depois da Finitude* é que há, na ancestralidade, uma estranha resistência a todo modelo anti-adequação. Ademais, essa resistência não concerne diretamente à verdade das teorias científicas, mas sim ao significado delas. (...) Mesmo que não possamos positivamente afirmar que uma teoria ancestral é efetivamente verdadeira, deve-se sustentar, insisto, que ela pode ser verdadeira: não podemos saber se essas teorias irão manter sua verdade no futuro, mas é uma possibilidade a qual não podemos descartar, porque é uma condição do sentido de tais teorias. Verdade, e verdade considerada como algo tal qual uma correspondência com a realidade, é uma condição para o sentido das teorias – como as hipóteses, pode-se preferir uma em comparação a outras. (MEILLASSOUX, 2020, pp. 208-209. Grifo nosso)

Se o argumento da ancestralidade, apresentado por Meillassoux no primeiro capítulo de *Après la finitude*, indica uma verdadeira aporia, mas não uma refutação ao correlacionismo, então, será no desenvolvimento do livro que o autor irá desenvolver seu argumento derradeiro e, por conseguinte, sua própria tese¹⁸. Não vou me deter sobre os desdobramentos

¹⁸ De maneira muito geral, o argumento da ancestralidade pode ser lido como exemplo limite da tese contra o realismo que um correlacionista consequente deve adotar; porém, o que o argumento alcança é a aporia que envolve a relação entre a filosofia correlacionista e as ciências naturais. Nesse sentido, o texto segue com outra consequência limite que o correlacionismo também deve assumir: a tese contra a postura idealista. Tendo em vista que aquilo que pode ser acessado é apenas a correlação entre a compreensão (pensamento/linguagem) e o ser, e nunca temos acesso a algum termo da correlação isoladamente, a correlação mesma não pode ter um terceiro termo que justifique sua necessidade. Para Meillassoux, *a correlação mesma não pode ter um fundamento de necessidade*, pois, ao contrário, ela dependeria de algo para além dela mesma, tal como um terceiro termo, de modo que seu próprio sentido – a condição de possibilidade pela qual compreendemos o ser e o real – seria pulverizado. Se a correlação (isto é, aquilo a que temos acesso e que é a condição de possibilidade última pela qual podemos compreender o existente) é ela mesma contingente, então, a experiência humana e suas determinações sobre o real também possuem o caráter de contingência, de modo que tudo aquilo que a

da obra de Meillassoux; minha proposta é apenas identificar alguns impasses sobre a questão da “realidade” do mundo e a tematização da ciência em *Ser e tempo* à luz dessa aporia apresentada pelo filósofo francês. Questões, vale notar, que também Heidegger identificou¹⁹.

O §43 de *ser e tempo*: *Dasein*, mundidade e realidade

Inicialmente, é preciso localizar o §43 no interior de *Ser e tempo*. Ele está no sexto e último capítulo da primeira seção. Isso significa que ele integra a última parte da análise fundamental preparatória do *Dasein*²⁰, ou a chamada Analítica existenciária (*existenzial*). Como instrui o §2 de *Ser e*

correlação concebe enquanto existente possui, por si mesmo, de *modo absoluto*, o traço de contingência. De outro modo, a tese contra o idealismo que o correlacionismo consequente deve assumir (não pode haver um terceiro termo que opere como “razão última” da correlação), quando radicalizada, indica que a correlação mesma não possui um fundamento de necessidade, portanto, tudo aquilo que por ela é compreendido/pensado/dito enquanto existente poderia não ser ou ser de outro modo, inclusive independente de nós, de nossos conceitos, categorias ou de qualquer vínculo com a compreensão e o entendimento humanos. Isso indica a possibilidade da contingência como traço constitutivo do ser, do existente, em sentido absoluto.

¹⁹ Cf. HEIDEGGER, M. *Blochmann: Briefwechsel: 1918-1969*. Marbach am Neckar: Deutsche Schillergesellschaft, 1990, p. 44. Como aponta Meillassoux (2020, p.207): “Essa questão é tão longe de ser obsoleta para a fenomenologia, que se tornou um grande questionamento para Heidegger na década de 1930. Ele escreveu a Elisabeth Blochmann em 11 de outubro de 1931: “Eu frequentemente pergunto a mim mesmo – essa tem sido por muito tempo uma questão fundamental para mim – o que seria da natureza sem o homem, deve ela ressoar através dele [*hindurschwingen*] a fim de atingir sua potência máxima?”. Nessa carta descobrimos que o próprio Heidegger é incapaz de renunciar a essa questão, e que sua própria tentativa de responder é tanto enigmática quanto provavelmente inspirada na metafísica de Schelling, como sugere o termo “potência” [*Macht, oder Potenz*]. Vemos aqui o quão longe Heidegger estava de ser capaz de desqualificar ou solucionar a questão da ancestralidade: o que é a natureza sem o homem, e como podemos pensar o tempo em que a natureza tenha produzido o sujeito, ou o *Dasein*?”.

²⁰ Utilizarei o termo em alemão, *Dasein*, utilizado por Heidegger, ou a tradução em língua portuguesa, “ser-aí”, para a referência do ser do ente humano como indicado em *Ser e tempo*.

*tempo*²¹, essa investigação tem em vista tornar visíveis as estruturas fundamentais pelas quais se desdobram as possibilidades existenciais do ser-aí, de modo que elas possam elucidar a unidade ontológica do *Dasein*: *o ser do ser-aí*. Contudo, o que está em jogo não é apenas a investigação acerca do ser do *Dasein*, mas tornar visível de que maneira a sua unidade ontológica está envolvida com a condição de possibilidade de todas as outras ontologias cujo tema são os entes que não possuem o caráter de ser conforme o *ser-aí*; em suma, mostrar *como a análise do ser do Dasein, realizada através da descrição dos elementos fundamentais que constituem a existência desse ente, perfaz uma ontologia em sentido fundamental, pois é condição de todas as outras ontologias, isto é, da mostraçãõ dos entes em geral e de suas respectivas modalidades de ser*. O vínculo entre a analítica existenciária e o significado da ontologia fundamental é apresentado, também no §2, em função da compreensão de ser (*Seinsverständnis*) própria ao *Dasein*, ou melhor, devido à constatação de que, por meio de seus comportamentos mais elementares²², o ser-aí já compreende, mesmo que de modo opaco, algo assim como “ser”. Mas o que isso significa? Qual a legitimidade de tornar a compreensão de ser própria ao ente humano a marca distintiva através da qual ele é erguido à condição de ente constituidor de toda ontologia possível? No §4 de *Ser e tempo*, diz Heidegger:

As ciências são modos-de-ser do *Dasein* nos quais este se comporta também em relação ao ente que ele mesmo não precisa ser. Mas ao *Dasein* é essencialmente inerente: o ser em um mundo. O entendimento-do-ser inerente ao *Dasein* concerne, pois, de modo igualmente originário, ao entendimento de algo como “mundo” e ao entendimento do ser do

²¹ Cf. HEIDEGGER, 2012, pp. 45-47 [7].

²² Comportamento (*Verhalten*) que é sempre intencional, isto é, marcado pela “estrutura de uma atuação enquanto atuação para com, em direção a (*die Struktur eines Verhaltens als Verhalten zu, Sich-richten-auf*)” (HEIDEGGER, 2006, p. 57 [48]).

ente que é acessível no interior do mundo. As ontologias cujo tema é o ente que não possui o caráter-de-ser conforme ao *Dasein* estão fundadas e portanto motivadas na estrutura ôntica do *Dasein* ele mesmo, estrutura que contém em si a determinidade de um entendimento-de-ser pré-ontológico. É assim que se deve buscar na analítica existenciária do *Dasein* a ontologia-fundamental, da qual somente todas as outras podem surgir. (HEIDEGGER, 2012, pp. 61-63 [13])

É possível notar, através da citação acima, que a compreensão de ser – própria ao *Dasein* e por meio da qual ele se manifesta como ente ontologicamente privilegiado – deve ser entendida como igualmente originária ao entendimento de algo como “mundo” e, ainda, à compreensão do ser do ente que é acessível no interior do mundo. Assim, a análise do ser do *Dasein* está vinculada a uma ontologia fundamental porque se confunde com a constituição ou abertura do horizonte de manifestação dos entes, isto é, o mundo. Pois é a partir desse horizonte que a mostraçã dos entes oportuniza, ou melhor, implica a intuição de ser *enquanto experiência compreensiva do sentido de ser*²³. De tal modo que o fenômeno da ciência pode ser dito como um modo de ser do *Dasein*,

²³ Naturalmente, aqui é preciso ter em vista que, em *Ser e tempo*, ser é sempre ser do ente. Nesse sentido, como é possível observar na exposição de Heidegger em *Prolegômenos para uma história acerca do conceito de tempo* (GA 20), de 1925, a compreensibilidade de ser é a intuição (categorial) excedente à plena mostraçã dos entes como tais, manifestabilidade oportunizada pela visada intencional enquanto comportamento. Crowell (2007) – seguindo a leitura de Carl-Friedrich Gethmann em *Verstehen und Auslegung: das Methodenproblem in der Philosophie Martin Heideggers* – delinea com clareza o que está em jogo nessas relações: Heidegger opera uma transformação crucial na filosofia transcendental como realizada por Kant, Fichte e mesmo por seu mestre Husserl. O ato primordial do *Dasein* não é posicionar a si mesmo a fim de instituir a posição a partir da qual os entes são constituídos, mas, enquanto projeto lançado, o *Dasein* constitui a abertura de manifestabilidade dos entes. Não sem motivos, se recuperarmos o ponto decisivo do §18 de *Ser e tempo*, a totalidade conjuntural ou conjunção, que integra as possibilidades de mostraçã dos entes do interior do mundo, é possível em virtude do *Dasein* em-vista-de-quê (*Worum-willen*) a conjuntura (e, por conseguinte, a conformaçã dos entes particulares) é mobilizada. Isto é, o *Dasein*, através de seu comportamento intencional, estabelece o sentido da relação (*Bezugssein*) em que a apresentaçã do fenômeno do mundo se mantém.

pois, enquanto fenômeno, integraliza o comportamento do *Dasein* a partir do qual os entes do interior do mundo podem se manifestar *como* entes científicos.

Mas, afinal, qual o propósito dessas considerações para a localização do §43 na economia interna de *Ser e tempo*? Considerando que ele é precedido pela descrição da unidade constitutiva do ser do *Dasein* como *Sorge* (§41), entendo que o que está em questão no §43 é elucidar de que modo a compreensão de ser é capaz de articular a unidade horizontal a partir da qual os entes (inclusive o próprio *Dasein*) se manifestam compreensivamente segundo diversos modos de ser, isto é, através de diversas modalidades de ser. Diz Heidegger: “O pré-ontológico entendimento de ser abarca sem dúvida todo ente que no *Dasein* seja essencialmente aberto, mas o entendimento de ser ele mesmo ainda não se articulou para corresponder aos diversos *modi-de-ser*” (2012, p.559 [201]). É preciso reconhecer, porém, que essa elucidação é parcial, pois ela só poderá ser plenamente desenvolvida quando o sentido de ser do *Dasein* (*Zeitlichkeit*) for abordado. Desse modo, a questão a ser respondida nesse parágrafo, tendo em vista o que foi conquistado na analítica até o momento, é como a unidade do ser do *Dasein* (*Sorge*) é a condição de possibilidade da *abertura* do horizonte de manifestação dos entes (ou a situação de evidência originária) a partir da qual *ser é compreendido segundo vários modos de mostraçã dos entes*. E ainda de maneira mais precisa: o que está em questão é, uma vez conquistada a unidade ontológica do *Dasein*, mostrar como a correlação entre *Dasein e mundo* – que justifica o modo fundamental do *Dasein* como ser no mundo –, é originária e, portanto, fundamentação ontológica para a concepção de realidade (*Realität*) que, por sua vez, é *um modo de ser* fundado entre outros. Poderíamos dizer: o §43 trata da questão acerca do correlato mais originário através do qual outros problemas vinculantes podem ser

abordados, inclusive aquele da objetividade científica, que não pode prescindir de uma noção de realidade subsistente²⁴.

A questão acerca da realidade é central devido à constatação de Heidegger segundo a qual a compreensão de ser do *Dasein* se desloca inicialmente à queda (*Verfallen*)²⁵, de maneira que a interpretação acerca dos entes em geral e acerca de si mesmo é orientada pela noção do ente subsistente (*res*), ou seja, o *ente* (de modo geral) é interpretado como uma realidade subsistente. Por conseguinte, “em correspondência com esse deslocamento do entendimento de ser desloca-se também o entendimento ontológico do *Dasein* no horizonte desse conceito de ser. (...) De sorte que o *ser em geral* recebe o sentido de realidade” (HEIDEGGER, 2012, p. 561 [201]). Esse entendimento ontológico – do ser em geral enquanto realidade – interfere em uma genuína analítica do *Dasein*, e de tal modo que outros modos de ser são determinados por referência à realidade.

É necessária uma demonstração de que a realidade é não somente *um* modo-de-ser *entre* outros, mas está ontologicamente numa determinada conexão-de-fundamentação com o *Dasein*, mundo e utilizabilidade. Essa demonstração exige uma discussão de princípio do problema da realidade, de suas condições e de seus limites. (HEIDEGGER, 2012, 561 [201])

Nesse sentido, o problema da realidade absorve diversas questões²⁶ e, no que diz respeito à pergunta pelo ser, ele trata de três pontos: a) a

²⁴ Sobre o problema da objetividade científica, o §43 pode ser diretamente relacionado ao §69 item b, em que Heidegger aborda o conceito de “tematização” (*Thematisierung*). Apresentarei esse ponto logo adiante.

²⁵ Cf. §38, *Ser e tempo*.

²⁶ De acordo com Heidegger (2012, p. 561 [202]), essas questões são: 1. Se o ente que “transcende à consciência” em geral é; 2. Se essa realidade do “mundo exterior” pode ser suficientemente provada; 3. Em que medida esse ente, se for real, pode ser conhecido em seu ser em si; 4. Que significa em geral o sentido desse ente, a realidade.

realidade como problema do ser e da demonstrabilidade do “mundo exterior”; b) a realidade como problema ontológico; c) realidade e *Sorge*. Na exposição do primeiro ponto, Heidegger alega que, na tradição filosófica, a análise acerca da realidade se confunde com a questão sobre o “mundo exterior”, pois foi pensada enquanto adequado acesso ao real, ou seja, a realidade foi abordada a partir da diferença entre mundo e pensamento. Em função dessa separação, a pergunta pelo sentido mesmo da realidade se articula com a possibilidade de independência do real em relação à consciência ou, “o que é o mesmo, a pergunta pela possível transcendência da consciência em relação à esfera do real” (HEIDEGGER, 2012, p. 563 [202]). Se, em última medida, a análise do ser da realidade implica a questão da transcendência, então, a pergunta que se impõe é: *o que deve ser transcendido?* Nesse sentido, a questão sobre o que afinal deve ser transcendido passa a figurar como um problema mais fundamental e, por conseguinte, precedente à própria possibilidade da pergunta pelo modo de ser segundo a realidade. E, ainda segundo Heidegger, essa questão foi desenvolvida por meio da analítica existencial do *Dasein* desenvolvida até aquele momento em *Ser e tempo*: “o conhecer (*Erkennen*) é, por conseguinte, um modo fundado do acesso ao real. Este só é essencialmente acessível como ente do interior do mundo” (HEIDEGGER, 2012, p. 563 [202]). O autor está recuperando as categorias relativas ao ente exibidas nos parágrafos anteriores; o ente como utilizável (*Zuhandene*) e o ente como subsistente (*Vorhandene*), e o respectivo aspecto de originariedade entre elas, isto é, o fato de que o primeiro acesso aos entes, pelo *Dasein* fático, é através do trato prático a partir do qual entes subsistentes podem ser tematizados e conhecidos teoricamente. O propósito do autor é relembrar que o acesso ao modo de ser da realidade só pode ser derivado do primeiro contato com o ente acessível *como ente do interior do mundo*. Em suma, embora Heidegger admita que o conhecimento teórico (*Erkennen*) está vinculado à noção de realidade (*Realität*), enquanto modo de acesso aberto por um comportamento que tematiza o ente como subsistente (*Vorhandene*), o autor alega que é preciso reconhecer que trata-se de modos fundados,

respectivamente, na compreensão (*Verstehen*) prática e pré-teórica a partir da qual o ente utilizável (*Zuhandene*), enquanto ente do interior do mundo, vem ao encontro do *Dasein*. Essa descrição, contudo, não responde à questão sobre o que afinal deve ser transcendido, mas oferece o passo decisivo.

Tendo em vista o que foi conquistado no §41, Heidegger põe em tela como essa derivação dos modos de acesso ao ente pode ser iluminada pela estrutura da *Sorge*. A *Sorge* diz respeito à totalidade do *Dasein* em seu ser, isto é, ao modo como esse ente figura compreensível enquanto o mesmo; enquanto fenômeno unitário. O modo como o fenômeno da *Sorge* pode ser formalmente apreendido é: “ser-adiantado-em-relação-a-si-em (o-mundo) como ser-junto-ao (ente do interior do mundo que vem de encontro)” (HEIDEGGER, 2012, p. 539 [192]). Essa estrutura revela que antes de qualquer determinação dos entes pelo *Dasein* (inclusive aquela sobre o ser ente real), todo e qualquer ente precisa se mostrar *como ente do interior do mundo*. Então, é preciso reconhecer que a estrutura da *Sorge* revela algo mais: o que afinal deve ser transcendido é o mundo, isto é, *horizonte sem o qual nenhum ente pode se manifestar como ente*. Isso significa que, para Heidegger, “ser-adiantado-em-relação-a-si-em (o-mundo)” é a contraparte do ser intencional do *Dasein*, de maneira que *mundo* é o horizonte de manifestação dos entes (em que o *Dasein* pode ser-junto-ao ente do interior do mundo) e da respectiva compreensão do sentido de ser (dos entes manifestos)²⁷. O pano de fundo desse argumento são as descobertas essenciais da fenomenologia como Heidegger as apresenta em 1925²⁸: 1. A intencionalidade enquanto atuação para com, em direção a ..., isto é, a intencionalidade enquanto comportamento

²⁷ Sobre o problema da transcendência e o mundo como contraparte do ser intencional do *Dasein*, Bruno Hinrichsen (2021, p. 33) oferece uma boa definição: “trata-se de uma transcendência não transcendente”, ou seja, trata-se de um ultrapassamento sem a busca verticalizada de algo além do próprio mundo em suas possibilidades.

²⁸ No texto *Prolegômenos para uma história do conceito de tempo*, Volume 20 da *Gesamtausgabe*.

fundamentalmente transcendente que marca a existência mesma do *Dasein*, de modo que por meio dela, simultaneamente, o horizonte de manifestação dos entes é aberto, e as possibilidades abertas nesse horizonte ecoam nos modos de ser do *Dasein*; 2. A intuição categorial enquanto a descoberta de que toda e qualquer experiência intencional simples já é sempre atravessada pelo categorial, de modo que *mostração do ente implica na compreensão de ser*; 3. O sentido originário do *a priori* enquanto *sentido temporal do próprio ser*, pois, enquanto o mais originário, *ser* deve responder pela esfera de doação (*Gegebenheit*) última de possibilidade de manifestação dos entes, isto é, o que por princípio configura a visibilidade do real.

A partir de todas essas considerações, Heidegger pode finalmente argumentar que a questão imposta pela tradição, a saber: se em geral há um mundo e se a existência desse mundo pode ser demonstrada, está fundada na ambiguidade conferida à própria noção de mundo. O conceito de “mundo”, na tradição filosófica, faz referência, ao mesmo tempo, ao “em que” a transcendência está voltada e ao ente do interior do mundo. Como vimos, para Heidegger mundo não é um ente, mas a contraparte da existência enquanto caráter de ser do *Dasein*, de modo que “com o ser do *Dasein* o mundo é essencialmente aberto; com a abertura do mundo, o ‘mundo’ já é cada vez descoberto” (HEIDEGGER, 2012, p.565 [203]). Isso significa que a compreensibilidade do que é “real”, isto é, o sentido de ser de algo assim como “realidade”²⁹ só pode ser descoberto *se e somente se* a abertura do mundo, correlato fundamental da existência do *Dasein*, já se deu. Portanto, é por força de uma análise da realidade carente de uma prévia elucidação sobre o fenômeno do mundo, que a tradição, orientada pelos entes (enquanto coisas subsistentes), conduz o “problema do mundo exterior” a caminhos ontológicos sem saída. Heidegger, para ilustrar seu argumento, utiliza a concepção paradigmática kantiana: “Kant chama ‘escândalo da filosofia e da razão humana universal’ o fato de que falte

²⁹ Lembrando que, para Heidegger, sentido (*Sinn*) é “aquilo em que a entendibilidade de algo se mantém” (2012, p. 429 [151]).

ainda uma prova conclusiva que elimine todo ceticismo acerca da ‘existência’ das coisas fora de nós” (2012, p. 565 [203]). Para tanto, prossegue o autor, Kant teria oferecido como prova o teorema segundo o qual a mera consciência de minha existência, empiricamente determinada, prova a existência dos objetos no espaço fora de mim. O problema é que, segundo Heidegger, na medida em que Kant utiliza o termo “*Dasein*” no sentido de existência subsistente, ele subdetermina o modo de ser do ente humano como subsistente e, por conseguinte, aquilo que lhe é correlato, as coisas em geral. Mas não apenas isso:

A prova do “*Dasein* das coisas fora de mim” apoia-se em que a mudança e a permanência pertencem com igual originariedade à essência do tempo. Minha subsistência, isto é, a subsistência de uma multiplicidade de representações dada no sentido interno, é uma mudança subsistente. Mas a determinidade do tempo pressupõe algo subsistente que permanece. (...) Com a mudança subsistente posta empiricamente “em mim”, é por conseguinte também posto por necessidade empiricamente algo permanente que subsiste “fora de mim”. Esse permanente é a condição de possibilidade da subsistência da mudança “em mim”. A experiência de representação sendo no tempo põe, com igual originariedade, o mudável “em mim” e o permanente “fora de mim”. (HEIDEGGER, 2012, p. 567 [204]).

Embora Kant pareça não subdeterminar a existência humana como subsistente, é preciso notar que o tempo experimentado enquanto permanente é “em mim”, de modo que permanência é, enquanto tal, própria à experiência do sujeito e dele depende. Isso significa que, mesmo que se queira apelar para o sujeito que supõe o mundo exterior subsistente/permanente, a posição inicial ainda é de um sujeito isolado (“sem mundo”) a partir do qual a permanência e, por conseguinte, a subsistência do mundo pode ser pensada. Mas, para Heidegger, isso não significa que Kant precisasse rever suas posições a fim de demonstrar e provar a realidade do mundo exterior. O que está em questão é um erro de

origem, a saber, de que a compreensão só é o que é se estiver em um determinado *modus* do tempo, isto é, o presente (*Gegenwart*)³⁰, de modo que o vínculo entre subsistência e entendimento seria o que há de primeiro a ser considerado.

Poder-se-ia dizer que, em *Ser e Tempo*, haveria alguma garantia realista quando Heidegger afirma que com o *Dasein*, enquanto ser-no-mundo, o ente do interior do mundo já é cada vez aberto, porém, segundo o autor, é preciso reconhecer:

(...) que na enunciação existenciária não se nega a subsistência do ente do interior do mundo, seu resultado concorda – como que doxograficamente – com a tese do realismo. Distingue-se, porém, em seu princípio, de todo realismo, porque este sustenta também ao mesmo tempo que a realidade do “mundo” necessita de demonstração e é demonstrável. Ambas as coisas negadas precisamente na enunciação existenciária. Mas o que a separa por completo do realismo é a sua falta de entendimento ontológico, pois procura elucidar onticamente a realidade mediante conexões-de-efeitos-reais entre entes reais (HEIDEGGER, 2012, p.575 [207]).

O autor de *Ser e tempo* não está negando a subsistência dos entes do interior do mundo, desde que se reconheça que ela diz respeito a *um modo de ser* derivado, isto é, fundado no *a priori* do *Dasein* como ser-no-mundo. Portanto, para o pensamento heideggeriano, esse reconhecimento

³⁰ É oportuno recuperar o que Heidegger diz no §6 de *Ser e tempo*, aquele que indica a tarefa de uma destruição da história da ontologia. Segundo o autor, o entendimento de “ser”, a partir do tempo que foi legado pela filosofia antiga, é a determinação do sentido de ser como *παρουσία* (*parousia*). Isto é, o entendimento de que o ente, cujo ser é definido pela *ousia*, subsiste e está disponível ao entendimento “em referência a um determinado *modus* do tempo – ‘o presente’ (*Gegenwart*)” (HEIDEGGER, 2012, p. 95 [25]). Esse parece o ponto decisivo pelo qual a saída kantiana é ainda um impasse, de maneira que a distinção e a conexão do ‘em mim’ e do ‘fora de mim’ é pressuposta, mas não demonstrada.

da subsistência do ente em nada pode ser equiparado com a tese realista, pois, em última medida, a necessidade de demonstrabilidade do mundo exterior é sem sentido, assim como é sem sentido a tentativa de realizá-la através da relação de causalidade entre entes subsistentes. Contudo, é preciso pôr em tela o que o autor diz na terceira parte do §43 (c), a saber: o que está em jogo não é negar a realidade, mas mostrar que, em *seu sentido ontológico* (ou como a entendibilidade de algo como realidade se mantém), ela faz referência ao ente do interior do mundo, de maneira que, se a mostraçãõ do ente tem como prévia condição a abertura do horizonte de manifestabilidade segundo o modo de ser do ente que responde pelo ser da compreensão (*Dasein*), então, *a compreensão de ser é condição de possibilidade do entendimento da realidade*. Nas palavras do autor:

Certamente, só enquanto o *Dasein* é, isto é, enquanto a possibilidade ôntica de entendimento de ser é, “dá-se” ser. Se o *Dasein* não existe, então a “independência” não é e o “em si” também não “é”. Semelhantes expressões não podem então nem ser entendidas, nem não entendidas. O ente do interior do mundo também não pode ser nem descoberto, nem permanecer oculto. *Então*, não se pode dizer nem que o ente é, nem que não é. *Agora*, enquanto um entendimento de ser é e, portanto, um entendimento de subsistência [existe], pode-se dizer *então* que o ente seguirá sendo também. (HEIDEGGER, 2012, p. 589 [212]).

O que Heidegger está dizendo é que algo como “realidade” não pode ser considerado a partir da relação entre realidade do ente / realidade do *Dasein*; o que está em discussão é uma questão transcendental em que o sentido de ser de algo assim como “realidade”, isto é, sua compreensibilidade, é debitária e só pode se manifestar na medida em que há a compreensão de ser própria ao *Dasein*. É possível notar como essa noção vai ao encontro da constatação de Meillassoux segundo a qual, para um filósofo correlacionista, sua interpretação não interfere no trabalho e na prática científica, de maneira que as pretensões investigativas da

comunidade científica e os enunciados realizados pelos cientistas são perfeitamente legítimos. Mas, por outro lado, *a rigor*, a atitude realista dos cientistas seria “corrigida” pelo tipo de saber filosófico, através do qual se revela *dois níveis de sentido*: o realista, enquanto sentido imediato; e o correlacional, enquanto o sentido mais originário. Ademais, a última sentença da citação acima – marcada pelo advérbio de tempo – também vai ao encontro do argumento segundo o qual esses dois níveis de sentido implicariam dois níveis de temporalidades: 1) a temporalidade realista, enquanto anterioridade cronológica; 2) a temporalidade correlacional, mais originária, que prescreve a anterioridade lógica da correlação pensamento/ser. É esse âmbito de *sentido (Sinn)* e da temporalização do sentido que perfaz a possibilidade de investigação ontológica para uma filosofia como a de Heidegger e que, entendo, baliza também sua concepção sobre enunciados científicos, sobretudo aqueles que Meillassoux caracterizou como *ancestrais*. Para visualizarmos esse ponto, gostaria de expor dois trechos de *Ser e tempo*, um do §69 (item b) e outro do §44 (item c).

No §69, item b, Heidegger se detém na modificação do comportamento que, inicialmente e em um mundo ambiente, se ocupa de maneira prática com os entes e, de modo teórico derivado, descobre os entes subsistentes do interior do mundo. O objetivo é, em face da questão acerca das possibilidades de que o *Dasein* possa existir no modo da investigação científica, obter o *conceito existenciário de ciência*³¹. Heidegger irá encontrar na tematização (*Thematisierung*) o modo de ser do *Dasein* segundo a investigação científica:

O projeto científico do ente que de algum modo já vem-de-encontro cada vez faz que se entenda expressamente o seu modo-de-ser e faz que fiquem

³¹ Isto é, o conceito da ciência como um modo de ser, ou uma possibilidade de comportamento do *Dasein*. Concepção diversa da tradicional, ou da concepção lógica, segundo a qual a ciência é um conjunto de proposições válidas. Cf. HEIDEGGER, 2012, p. 969 [357].

assim manifestos os possíveis caminhos para o puro descobrimento do ente-do-interior-do-mundo. Denominamos a *tematização* o todo desse projetar a que pertencem a articulação do entendimento de ser, a delimitação do domínio de coisa que dele deriva e o prévio delineamento da conceituação adequada ao ente. A tematização tem em mira pôr-em-liberdade (*Freigabe*) o ente que vem de encontro no interior do mundo, de tal forma que ele possa “projetar-se contra” (*entgegenwerfen*) um puro descobrir, isto é, possa tornar-se objeto³². A tematização objetiva. (...) O ser objetivamente junto ao subsistente do interior do mundo tem o caráter de uma assinalada presencição (*Gegenwärtigung*). (...) Para que a tematização do subsistente, isto é, o projeto científico da natureza se torne possível, o *Dasein* deve *transcender* o ente tematizado. A transcendência não consiste na objetivação, mas esta pressupõe aquela. Mas se a tematização do subsistente do interior do mundo é um transmutar-se da ocupação do descobridor ver-ao-redor, então deve haver uma transcendência do *Dasein* já no fundamento do ser “prático” junto ao utilizável. (HEIDEGGER, 2012, p. 985 [363])³³

É notório como Heidegger recupera o ponto decisivo do §43 acerca da transcendência, de modo a reafirmar, agora em face da

³² Sobre a relação entre *Freigabe* e o “projetar-se contra” (*entgegenwerfen*) um puro descobrir da investigação científica, John Haugeland, no texto intitulado *Letting be* (2007), apresenta uma sofisticada e impressionante interpretação, com a qual, como análise exegética do texto heideggeriano, estamos em pleno acordo. Em trabalhos futuros, também será necessário analisar, conjuntamente, os argumentos de Haugeland e a crítica de Meillassoux, bem como de outros membros do realismo especulativo, especialmente aqueles que, como Graham Harman, trabalham com a noção de *object-oriented ontology* (OOO).

³³ Existe uma questão muito peculiar nesse momento da análise e que Heidegger insiste não poder ser mais amplamente examinada: o vínculo entre o ser-resoluto do *Dasein*, o projeto segundo o poder-ser na verdade e a origem da ciência; ou seja, o fundamento ontológico do próprio comportamento científico enquanto busca da verdade segundo resolução da existência própria do *Dasein*.

possibilidade ontológica do comportamento científico, que o fundamental é o mundo enquanto horizonte sem o qual nenhum ente pode se manifestar como ente e, por conseguinte, tematizado como ente objetivo. Mas se Heidegger encontra na tematização (*Thematisierung*) o modo de comportamento do *Dasein* segundo o projeto de investigação científica, então, o que dizer sobre a verdade das leis e das descobertas científicas? Naturalmente, essa possibilidade também estará fundada no modo de ser do *Dasein*. Em uma passagem do §44, diz o autor: “O *Dasein*, como constituído pela abertura, é essencialmente na verdade. A abertura é um modo-de-ser essencial do *Dasein*. Só ‘se dá’ verdade na medida e enquanto o *Dasein* é. O ente só *então* é descoberto e só é aberto *enquanto* o *Dasein* em geral *é*” (HEIDEGGER, 2012, p. 625 [226]). Para compreender a abertura (*Erschlossenheit*) como o modo de ser essencial do *Dasein*, e segundo a qual a verdade “se dá”, é preciso ter em vista a própria noção de intencionalidade como a compreende Heidegger, ou seja, a estrutura em que a correlação mais originária – *Dasein* como ser no mundo – acontece.

Já foi indicado que, para Heidegger, a intencionalidade enquanto atuação *para com, em direção a ...*, isto é, enquanto comportamento fundamentalmente transcendente, oportuniza, simultaneamente, que o horizonte de manifestação dos entes seja aberto e que as possibilidades abertas nesse horizonte ecoem nos modos de ser do *Dasein*. Além disso, recuperando o texto *Prolegômenos para uma história acerca do conceito de tempo* (GA 20), afirma o autor:

Por intencionalidade não queremos dizer uma relação objetiva que às vezes e só posteriormente aos próprios elementos passa a ocorrer entre uma coisa física e um processo psíquico, mas a estrutura de uma atuação enquanto atuação *para com, em direção a (die Struktur eines Verhaltens als Verhalten zu, Sich-richten-auf)*. (HEIDEGGER, 2006, p. 57 [48])

A formulação “*Verhaltens als Verhalten zu*” indica o comportamento (*Verhalten*) enquanto atuação intencional essencialmente

transcendente. Essa noção, para Heidegger, é composta por quatro momentos³⁴: 1) o sentido de relação (*Bezugssinn*); 2) o sentido de conteúdo (*Gehaltssinn*); 3) o sentido de execução (*Vollzugssinn*); e, finalmente, 4) o sentido de temporalização (*Zeitigungssinn*). Esses momentos instituem, *ao mesmo tempo*, (1) o modo de direcionamento ao objeto; (2) o sentido de apreensão objetivo através do “*como*”; (3) a execução dessa correlação e, sobretudo, (4) a abertura do sentido temporal correlato à execução. A coordenação unitária desses momentos decide que a experiência intencional humana não é encontrada na imanência da consciência, mas na custódia daquilo que lhe vem ao encontro (1 e 2) e segundo o qual a própria vivência situada do *Dasein* se desdobra (3), descerrando seu campo de atuação, bem como o respectivo sentido de temporalização (4).

O fundamental dessas considerações é o fato de que a fenomenologia não pode pressupor nem um espaço nem um tempo subsistentes; trata-se de um método em busca da constituição de sentido imanente à própria experiência do sentido, de modo que nada tem a dizer sobre “a realidade” do mundo; tampouco poderia ancorar sua análise na concepção realista do espaço e do tempo. Portanto, para Heidegger, o que está em questão é a apropriação filosófica do modo de constituição do horizonte de sentido – o mundo – fundado na possibilidade da realização intencional enquanto comportamento (*Verhalten*), embora a intencionalidade não encontre nada para além de seu acontecimento e sua imanente execução temporal.

Não por acaso, também no texto de 1925, Heidegger irá utilizar o neologismo *Wahrverhalt* para expressar aquilo que Husserl identificou como o ser no sentido da verdade na plena evidência fenomenológica. O termo é a composição de *Wahr* e *Verhalt*, cujo jogo de palavras não pode ser ignorado: *Verhältnis* possui a mesma raiz de *Verhalten*, isto é, comportamento, essência mesma do que Heidegger compreende como

³⁴ Como foi elaborada já no semestre de inverno de 1921/1922: *Interpretações fenomenológicas de Aristóteles: Introdução à pesquisa fenomenológica* (GA 61).

intencionalidade. Portanto, o termo *Wahrverhalt* pode ser compreendido como *comportamento relacional para com a verdade*. Desse modo, ser-verdadeiro reside no comportamento intencional enquanto modo de ser, atuar *em relação a...* Mas, uma vez mais, a intencionalidade para Heidegger não está condicionada à consciência e não é um modo de ser entre outros. Ela é a experiência transcendente e a estrutura das vivências enquanto tais, portanto, atuar é performance existencial que lida com e está junto às coisas e aos estados de coisas, de modo que o ente humano vive e se comporta em relação à verdade. Feitas essas considerações, podemos dar prosseguimento à passagem do §44 citada acima, articulando a noção de verdade originária (como entende Heidegger) e a verdade do comportamento científico:

As leis de Newton, o princípio de contradição e em geral toda verdade só são verdadeiras enquanto o *Dasein* é. Antes que houvesse em geral algum *Dasein* e depois de que já não haja *Dasein*, não havia e não haverá verdade alguma, porque a verdade como abertura, descoberta e ser descoberto, já *não pode* ser então. Antes que as leis de Newton fossem descobertas, elas não eram “verdadeiras”, do que não se segue que fossem falsas, nem menos ainda que se tornariam falsas se já não fosse onticamente possível nenhum ser-descoberto. (...) Que antes dele as leis de Newton não eram nem verdadeiras nem falsas não pode significar que o ente por elas mostrado no seu descobrir não tenha sido antes. Essas leis se tornaram verdadeiras por meio de Newton; com elas certos entes se tornaram em si mesmos acessíveis ao *Dasein*. Com o ser descoberto do ente, este se mostra precisamente como o ente que ele antes já era. (HEIDEGGER, 2012, p. 627 [227])

Heidegger parece dizer que as entidades existem – tanto no passado, no presente e no futuro –, quaisquer que sejam as entidades que existam (leis, princípios, coisas, artefatos, acontecimentos etc.), *se o Dasein as tornar manifestas segundo um modo de ser*: “por exemplo, a

força da gravidade não veio a existir no dia em que Newton descobriu a lei que a governa, em vez disso, a força da gravidade apenas *mostrou a si mesma* pela primeira vez, mas se mostrou *como* uma entidade que sempre esteve lá e também continuaria a estar” (HAUGELAND, 2007, p. 99). Vemos, portanto, uma expressão exemplar da condicionante da posição correlacionista: algo é temporalmente anterior ou posterior ao sujeito *se, e somente se, o* sujeito lhe confere um sentido temporal. Por conseguinte, se recuperarmos os elementos os quais a prática científica, segundo Meillassoux, não pode abrir mão no que diz respeito à ancestralidade, é possível notar que essa interpretação infringe o primeiro princípio: o ser de algo não é coextensivo à manifestação. Porém, é preciso admitir, assim como Meillassoux o faz, que a aporia concernente ao argumento da ancestralidade nada tem a ver com o sentido de verdade dos enunciados científicos, mas com o sentido do próprio enunciado no interior do correlacionismo. É nessa perspectiva – em vista de tudo o que foi apresentado até aqui – que finalmente passamos à última parte de nosso texto, o alcance da aporia apresentada por Meillassoux em face da posição heideggeriana acerca da realidade do mundo exterior.

Conclusão

Como indicado anteriormente, a oposição ao correlacionismo empreendida por Meillassoux não é realizada por meio de uma contraposição teórica que pretende refutar diretamente a correlação, mas é realizada como crítica imanente, isto é, como radicalização da ideia central e constitutiva do correlacionismo, de modo que, assumindo a correlação entre *compreensão e ser*, leva a correlação às últimas consequências a fim de revelar seus limites. Então, o que significa dizer que *a aporia concernente ao argumento da ancestralidade nada tem a ver com o sentido de verdade dos enunciados científicos, mas com o sentido do próprio enunciado no interior do correlacionismo?*

O ponto decisivo para pensar essa questão, no escopo de *Ser e tempo*, é ter em vista o conceito de “sentido” (*Sinn*). Heidegger, no §32, afirma: “Quando o ente do-interior-do-mundo é descoberto com o ser do *Dasein*, isto é, quando veio ao entendimento, dizemos que ele tem *sentido*. *Sentido é aquilo em que a entendibilidade de algo se mantém*” (2012, p. 429 [151]). Na mesma direção, no § 65, diz o autor: “Quando dizemos que um ente ‘tem sentido’, isto significa então que se tornou acessível *em seu ser*, ser que, projetado em seu aquilo-em-relação-a-quê, é o que ‘propriamente’ ‘tem sentido’.” (HEIDEGGER, 2012, p. 885 [325]) Ambas as passagens nos conduzem ao vínculo essencial, próprio ao *Dasein*, entre a compreensão de ser (*Seinverständnis*) e a abertura (*Erschlossenheit*) ou, nos termos de Meillassoux, a experiência e o sentido do tempo comprometidos com a relação do ser humano com seu mundo, de modo que a temporalidade correlacional, mais originária, prescreve a anterioridade lógica da correlação pensamento/ser em face da temporalidade cronológica segundo a “realidade”. Análise que, como exposto, determina a noção de mundo enquanto correlato essencial à *Sorge*, ou contraparte do ser-existência do *Dasein*, de maneira que a compreensibilidade do que é “real”, isto é, *o sentido de ser de algo assim como “realidade”*, só pode ser descoberto *se e somente se* a abertura do mundo, correlato fundamental da existência do *Dasein*, já se deu. É exatamente nesse ponto que reside a aporia da ancestralidade apresentada por Meillassoux: *como os enunciados ancestrais podem ser compreensíveis, isto é, como algo assim como o ser dos enunciados ancestrais pode se manter em seu sentido se eles, necessariamente, para serem o que são, fazem referência a uma temporalidade contrária à anterioridade da correlação entre pensamento e ser?* Em outros termos: como manter a compreensibilidade do ser de um fenômeno que, para ser o que é e manter-se enquanto tal, deve fazer referência a algo para além da correlação intencional? *Acredito que a única conclusão possível, no momento, é a tensão e a suspensão do estado de pergunta.*

Referências

- CROWELL, Steven. Conscience and Reason: Heidegger and the Grounds of Intentionality. In: CROWELL, Steven; MALPAS, Jeff (Orgs.). *Transcendental Heidegger*. New York, NY: Stanford University Press, 2007, pp. 43-62. DOI: <https://doi.org/10.1515/9780804768191-005>.
- HEIDEGGER, Martin. *Blochmann*: Briefwechsel: 1918-1969. Marbach am Neckar: Deutsche Schillergesellschaft, 1990.
- HEIDEGGER, Martin. *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs* (Sommersemester 1925). Gesamtausgabe 20 Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994.
- HEIDEGGER, Martin. *Prolegomenos para una Historia Del Concepto de Tiempo*. Trad. Jaime Aspiunza. Madrid: Alianza, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. *Sein und Zeit*. Gesamtausgabe 2. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1977.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Tradução e organização: Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- HAUGELAND, John. Letting be In: CROWELL, Steven; MALPAS, Jeff (Orgs.). *Transcendental Heidegger*. New York, NY: Stanford University Press, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1515/9780804768191-008>.
- HINRICHSEN, Bruno Lemos. *Transcendência não transcendente: um problema heideggeriano*. Ed. CRV, Curitiba, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24824/978652510533.8>.
- MACIEL, Otávio Souza e Rocha Dias. *Meta-metafísica e correlacionismo: desafios e direções para uma filosofia no século XXI*. 2017. Dissertação (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- MEILLASSOUX, Quentin. *Après la finitude. Essai sur la nécessité de la contingence*, Prefácio de Alain Badiou. Paris, Seuil, 2006.
- MEILLASSOUX, Quentin. *After Finitude: An Essay on the Necessity of Contingency*. Trad. Ray Brassier. Nova York: Continuum, 2010.
- MEILLASSOUX, Quentin. *Após a finitude. Ensaio sobre a necessidade da contingência*. Trad. Lucas Lazzaletti. Rio de Janeiro: editora 7letras, 2022.
- MEILLASSOUX, Quentin. *Después de la finitud: Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Trad. Margarita Martínez. Buenos Aires: Ed. Caja Negra, 2015.
- MEILLASSOUX, Quentin. *O Tempo sem o Tornar-se*. Tradução e introdução de Rafaela Silva Borges e Otávio Souza e Rocha Dias Maciel. *Anãnsi: Revista de Filosofia*, v. 1, n. 1, p. 196-219, 13 set. 2020
- RAMÍREZ, Mario Teodoro (Coord.) *El nuevo realismo: la filosofía del siglo xxi*. México, Cd. Mx: Siglo XXI Editores: Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo, 2016.

Data de registro: 03/11/2022

Data de aceite: 23/08/2023



Erich Fromm e a crítica à universalidade do Complexo de Édipo

*Jacqueline de Oliveira Moreira**

*Carlos Drawin***

Resumo: O psicanalista e teórico social Erich Fromm (1900-1980) alcançou fama mundial e foi largamente traduzido em nosso país nos anos sessenta e setenta do século passado, mas posteriormente encontram-se poucas referências às suas obras na literatura acadêmica brasileira. O objetivo do nosso texto não é expor a teoria de Fromm em seus múltiplos aspectos, mas retomar a sua crítica ao naturalismo freudiano, como uma forma de subsidiar a discussão contemporânea acerca do caráter universal ou etnocêntrico da interpretação psicanalítica do mito edípico.

Palavras-chave: Fromm; Complexo de Édipo; Freud

Erich Fromm and the critique of the universality of the Oedipus Complex

Abstract: The psychoanalyst and social theorist Erich Fromm (1900-1980) achieved worldwide fame and was widely translated in our country in the sixties and seventies of the last century, but later there are few references to his works in

* Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). E-mail: jacqdrawin@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3870587687897441>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0901-4217>.

** Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). E-mail: carlosdrawin@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0517721081062439>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3497-671X>.

Brazilian academic literature. The objective of our text is not to expose Fromm's theory in its multiple aspects, but to resume his critique of Freudian naturalism, as a way to support the contemporary discussion about the universal or ethnocentric character of the psychoanalytic interpretation of the Oedipal myth

Key-words: Fromm; Oedipus Complex; Freud

Erich Fromm et la critique de l'universalité du complexe d'Œdipe

Résumé: Le psychanalyste et théoricien social Erich Fromm (1900-1980) a acquis une renommée mondiale et a été largement traduit dans notre pays dans les années soixante et soixante-dix du siècle dernier, mais plus tard il y a peu de références à ses œuvres dans la littérature académique brésilienne. L'objectif de notre texte n'est pas d'exposer la théorie de Fromm dans ses multiples aspects, mais de résumer sa critique du naturalisme freudien, comme un moyen d'appuyer la discussion contemporaine sur le caractère universel ou ethnocentrique de l'interprétation psychanalytique du mythe œdipien.

Mots-clés: Fromm; Complexe d'Œdipe; Freud

Introdução: Freud, Fromm e a cena edípica

Para Freud (1925), o momento crucial da constituição do sujeito situa-se no campo da cena edípica, por conseguinte, o Édipo é não somente o “complexo nuclear” das neuroses, mas também o ponto decisivo de viragem, tanto na estruturação da sexualidade humana e no enfrentamento da angústia de castração, quanto na fundação e transmissão da cultura.

A conceptualização do mito de Édipo esteve presente em todo desenrolar da obra freudiana, desde a primeira intuição acerca do significado da tragédia de Sófocles, registrada na célebre carta a Fliess de 15 de outubro de 1897, até os seus últimos escritos, como na menção a ele feita na sua tardia revisão da teoria psicanalítica, escrita em 1938 para o *Esboço de Psicanálise* (ROUDINESCO, 1998, p. 166-169; FREUD, 1975, p. 216).

Freud, todavia, não o apresentou numa obra sistemática e a ele dedicada especificamente, por isso convém organizarmos a construção conceitual sobre o Complexo de Édipo em Freud em quatro momentos (MOREIRA, 2004). No primeiro, o mito de Édipo aparece através da interpretação de um sonho (FREUD, 1897) e funciona como operador conceitual no trabalho de teorização da histeria. Depois, como chave de leitura para entender o processo civilizatório e a obediência à lei da pólis em *Totem e Tabu* (FREUD, 1913), implicando o mito do parricídio e a culpa dele decorrente como preço impagável do mal-estar na cultura. Outra vertente da concepção freudiana é a proposição de se pensar a cena edípica no processo de construção de si por meio do processo de identificação (FREUD, 1921). Por fim, tem-se o Édipo articulado à angústia de castração, condição para colocar um freio no gozo, na fruição sem limites e tendencialmente fusional com o objeto, de modo a constituí-lo como sujeito de desejo integrado na pólis (FREUD, 1925). As críticas de Fromm (1951) à interpretação freudiana parecem estar localizadas no primeiro momento no qual se articula Édipo à teoria dos sonhos.

Para ele, o caráter universal da intuição presente na tragédia grega encontraria sua confirmação em outras grandes obras da tradição literária ocidental como testemunham exemplarmente o fantasma paterno no *Hamlet* de Shakespeare e a trama do parricídio nos *Irmãos Karamázov* de Dostoiévski. Mas, poder-se-ia perguntar, qual o verdadeiro alcance de tal pretensão à universalidade? Ela não se assentaria numa visão ingenuamente etnocêntrica que pode e deve ser questionada? O avanço atual da perspectiva multicultural não apontaria na direção desse questionamento? Fromm não teria razão contra Freud?

A discussão não é recente e prossegue inconclusiva. A nossa intenção não é, e nem poderia ser, retomá-la em toda a sua abrangência e tortuosidade, senão apresentar um pequeno recorte de um de seus fios condutores que pode ser formulado por meio das seguintes questões: a tese da universalidade da constituição edípica da subjetividade não estaria relacionada à justificação da família patriarcal e sua moral repressiva? A investigação antropológica não desvelaria outras possibilidades para além

da força reativa de um patriarcalismo já exaurido? O Édipo, no interior da teorização freudiana, não poderia ser concebido de modo irreduzível e divergente às interpretações de tipo culturalista? (BERGERET, 1990; VAN HAUTE e GEYSKENS, 2016)

De fato, a antropologia cultural assestou duros golpes na concepção freudiana como mostram as objeções contidas no livro *Sexo e repressão na sociedade selvagem* publicado em 1927 pelo antropólogo Bronislaw Malinowski, obra na qual ele não questiona certa legitimidade do modelo edípico freudiano, mas assinala os seus limites com relação à diversidade das culturas. Para ele, a centralidade do drama edípiano, como o apreendeu Freud, está intimamente relacionada à dominação da instituição familiar patriarcal e à moral sexual repressiva, o que deve ser contraposto ao “sistema de parentesco matrilinear” cuja moral sexual seria bem mais flexível do que o padrão eurocêntrico (LOBATO, 1999).

As pesquisas de Malinowski acerca do sistema de parentesco vigente nas ilhas Trobriand teriam mostrado uma posição paterna bem distinta daquela pressuposta na concepção freudiana, pois segundo o antropólogo

As crianças são inseridas no útero materno como minúsculos espíritos, geralmente pela ação do espírito de uma parenta morta da mãe. O marido desta tem de proteger e cuidar das crianças, recebê-las em seus braços quando nascem, mas não são dele, no sentido de que ele tenha contribuído de alguma forma na sua procriação. O pai é assim um amigo amado, benevolente, mas não é reconhecido como parente dos filhos. O parentesco real, isto é a identidade da substância, o mesmo corpo, só existe através da mãe (MALINOWSKI. 1973, p.23).

Ou, como observa um comentador

nessa sociedade não há verdadeiro conflito entre o pai e o filho, porque eles não pertencem à mesma linhagem, sua relação é inteiramente feita de afeto e intimidade... é o tio materno que detém a autoridade e a herança dos bens... e o interdito sexual mais severo dos Trobriands visa a irmã e não a mãe (DELIÈGE, 2006, p. 167).

Na verdade, deve-se sublinhar, o grande antropólogo anglo polonês não tinha a intenção de proceder à refutação completa da concepção freudiana do Complexo de Édipo, apenas restringi-la em seu alcance universal e, conforme os princípios do culturalismo, questionar o seu estatuto fundacional com relação à cultura humana em geral, tal como foi proposto por Freud em *Totem e tabu* (1913). No entanto, o impacto de suas objeções à teoria freudiana logo se fez sentir e suscitou as enérgicas respostas de psicanalistas ortodoxos como Ernest Jones e Geza Róheim (SERRA, 2007, p. 138-148). A intensidade dessas reações aprofundou a rejeição dos antropólogos culturalistas às teses freudianas, levando-os a considerá-las como excessivamente dependentes de uma abordagem simplista do evolucionismo e de seu viés biologista. A polêmica aprofundou as divergências, mas também estimulou, sobretudo entre os antropólogos e psicanalistas norte-americanos, renovados esforços de aproximação entre as duas disciplinas e de revisão da ortodoxia psicanalítica. Assim, Abram Kardiner e Ralph Linton, propõem a hipótese de uma “estrutura básica da personalidade” como resultado da moldagem das personalidades individuais pelas instituições e padrões culturais de comportamento. (BARRIO, 2005, p. 103-111).

A concepção humanista de Fromm

Em perspectiva semelhante, Erich Fromm, embora reconhecendo a genialidade de Freud ao conceber a conformação inconsciente e pulsional do psiquismo humano, recusa como redutiva e ingênua a sua compreensão da interrelação entre o indivíduo e a sociedade e reinterpreta os conceitos psicanalíticos à luz de sua teoria de orientação culturalista. Os indivíduos, por maiores que sejam as suas idiosincrasias, não suportam viver sem a proteção da sociedade agenciada pela família. Por isso, o “processo de individuação” é intensamente conflitivo e pode ser até mesmo intolerável pois, por meio dele, a aquisição da autonomia se obtém pelo elevado preço da solidão e do desamparo. A liberdade, exigência essencial da

humanização, converte-se num alto risco a suscitar o medo do qual se quer escapar. Por isso, conforme um comentador, para Fromm

o problema básico da psicologia é o das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com os outros. O homem não pode suportar a solidão. Este é o grande problema que traumatiza o ser humano e para evitá-lo ou resolvê-lo o homem emprega... mecanismos socialmente estruturados... de fuga... o indivíduo pode utilizar mecanismos de fuga individuais e culturais... os principais mecanismos culturais de fuga que descreve são: o autoritarismo, com suas formas extremas sádicas e masoquistas; a destrutividade; a conformidade automática e outros de caráter político, religioso etc. (MANDOLINI GUARDO, 1969, p. 426-427).

Essa é a ideia central da obra de 1941 que o tornou mundialmente conhecido e justamente intitulada *Medo à liberdade* (FROMM, 1957). Não é objetivo do nosso texto reconstruir, mesmo parcialmente, o lugar de Fromm nas extensas e oscilantes discussões entre a antropologia e a psicanálise norte-americanas e nem determinar a originalidade de sua obra nesse panorama mais amplo. Mas a sua crítica da apropriação freudiana do mito de Édipo deve ser vista como parte de seu projeto maior de afirmar a historicidade do ser humano contra a sua naturalização, de resgatar a potencialidade das lutas políticas e sociais. Freud, para Fromm, teria supervalorizado “o desejo incestuoso do filho pela mãe” desconsiderando que o tema central do mito seria “a rebelião do filho contra a autoridade do pai na família patriarcal” (FROMM, 1973, p. 149).

Quem foi Erich Fromm? Ele era proveniente de família judaica ortodoxa, estudou Filosofia, Sociologia e Psicanálise, trabalhando como analista na perspectiva legitimista estabelecida pela Associação Psicanalítica Internacional (IPA). Aos poucos dela se afastou, aproximando-se do humanismo marxista e enquadrando-se no que passou a ser designado como “esquerda freudiana”. Logo integrou-se ao Instituto Psicanalítico de Frankfurt, ligado ao Instituto de Pesquisa Social que, mais tarde, após a diáspora imposta pela ascensão do nazismo na Alemanha, tornou-se mundialmente conhecida como Escola de Frankfurt, reunindo nos anos

trinta diversos filósofos e cientistas sociais na perspectiva do trabalho interdisciplinar e tendo como seus representantes mais eminentes Theodor Adorno e Max Horkheimer. Na abertura do Instituto Psicanalítico, Erich Fromm apresentou a sua posição teórica como um projeto de estabelecer a interação entre a estrutura da sociedade e do aparelho psíquico, a exigir, por conseguinte, a investigação do modo de ocorrência dessa interação na vida material e concreta dos indivíduos em suas relações sociais. Daí o seu interesse na realização de pesquisas empíricas orientadas por uma psicologia social analítica e materialista, o que ele efetivamente fez na qualidade de diretor do Departamento de Psicologia Social do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (WIGGERSHAUS, 2002, p. 84-91).

Ao adotar uma postura humanista e de rejeição à tendência naturalista e determinista de Freud, ele também o criticava por sua postura aparentemente tolerante, porém “fria” e “neutra” em sua prática analítica e advogava, em contraposição, por uma relação de aceitação, bondade e caloroso acolhimento do paciente. Atitude que causou desconforto em Theodor Adorno, pensador crescentemente identificado com uma crítica radical da sociedade moderna e para quem o revisionismo de Fromm era incompatível com a análise materialista das contradições sociais, cujo enfrentamento seria encoberto por tal tipo de humanismo genérico e inclinado ao sentimentalismo moral. As divergências acabaram acarretando a ruptura entre Fromm e o grupo frankfurtiano. O importante a observar nesse episódio é que para Fromm o autoritarismo freudiano seria um traço de seu patriarcalismo, levando-o à tendência de naturalizar os valores e as estruturas familiares de sua sociedade por ser incapaz de deles se distanciar de modo a relativizá-los. Ao se exilar nos Estados Unidos, fugindo da perseguição nazista, Fromm assimila as concepções da antropologia culturalista, se aproxima das ideias da psicanalista alemã Karen Horney e intensifica o empenho de se contrapor ao “papel decisivo do caráter patriarcal das instituições, das normas culturais, da educação e da sociedade global na qual viviam essas mulheres sobre as quais Freud pensava poder emitir julgamentos biológico-antropológicos” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 298; p. 294-301).

Nos manuais de história e psicanálise Fromm quase sempre foi incluído, juntamente com Karen Horney e Harry Stack Sulliuvan, no grupo dos neofreudianos, seja por partilhar a tendência culturalista comum, seja pela ênfase humanista e afirmativa em oposição à visão pessimista e negativa de Freud acerca da natureza humana (FINZI, 2000, p. 183-195). O mestre vienense, apesar da genialidade de suas descobertas, teria atribuído a forças instintivas os efeitos nefastos das instituições patriarcais, desconhecendo outras formas de organização social e familiar como, por exemplo, aquelas veiculadas pelas teorias de Jakob Bachofen acerca o matriarcado (FROMM, apud, EVANS, 1967, p. 65; ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 284). No entanto, Fromm apesar de reconhecer as suas afinidades com os neofreudianos, deles se diferenciava por sua adesão ao materialismo histórico, considerando-o não somente como modelo fundamental na compreensão da essência do homem como ser histórico, ativo, produtivo e capaz de autorrealização, mas também como contribuição científica incontornável para explicar a formação e a dinâmica do psiquismo e propiciar uma abordagem abrangente e positiva da saúde mental. Na explicação e compreensão do psiquismo não basta enfatizar a importância dos padrões culturais, se não levarmos em consideração as condições econômicas e sociais dos diferentes países e de cada época histórica. O psiquismo não é uma realidade isolada e nem a cultura é uma realidade independente de suas bases materiais, por conseguinte o equilíbrio psíquico e sua otimização dependem substancialmente do sistema social e da constelação familiar no qual os indivíduos estão inseridos (FROMM, 1967, p. 34-61; FROMM, apud, EVANS, 1967, p. 81).

Desse modo, em que pese a “sua paixão pela verdade e sua fé inabalável na razão” e sua grande coragem intelectual no enfrentamento dos impasses da existência, Freud padecia, na opinião de Fromm, das limitações da filosofia iluminista em seu desprezo pelos afetos e as emoções, o que o levou a apostar no avanço da racionalidade científica como único meio para diminuir o sofrimento psíquico e corrigir as mazelas sociais, fazendo da psicanálise um instrumento de esclarecimento e reforma do mundo (FROMM, 1965, p. 7-16; p. 77-92). Todavia, após o traumatismo da

Primeira Guerra, Freud se distanciou do otimismo racionalista do início de sua trajetória e recuou até mesmo em sua confiança no caráter emancipatório da terapêutica analítica (FROMM, apud EVANS, 1967, p. 64). Contudo, ele permaneceu fiel ao seu culto das ciências da natureza, aprisionado na estreiteza de sua epistemologia e sempre insistindo no enraizamento das patologias psíquicas nas vicissitudes da sexualidade infantil. O otimismo inicial e o posterior pessimismo têm origem comum na supervalorização do modelo científico moderno com sua veneração pela objetividade e tornando-o incapaz de reconhecer tanto os aspectos enigmáticos e espantosos da existência, quanto as suas potencialidades efetivas e inesperadas. O conceito de alienação, empregado por Marx, como processo de alheamento do ser humano em relação à suas capacidades de realização e engendrando a sua submissão idolátrica às coisas e forças externas, abre uma nova perspectiva crítica capaz de escapar tanto do otimismo de um racionalismo excessivamente limitado, quanto do pessimismo de um destino cego e inexorável. A sociedade capitalista produz as condições desse perder-se de si mesmo e dos outros seres humanos, bloqueando, como diz Marx, a atividade humana em seu caráter vital, prático, consciente e livre (FROMM, 1975, p. 45-62).

Fromm encontra na concepção marxiana da essência do homem, tal como apresentada nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* (1844) de Marx, o remédio necessário para sanar, seja a inclinação biologizante de Freud, seja a tentação do relativismo antropológico. O materialismo histórico, contudo, não deve ceder às distorções do reducionismo economicista e nem se conciliar com sua adulteração conceitual presentes, por um lado, nos esquemas simplificadores de sua vulgarização política por parte da Segunda Internacional (1889-1914), por outro, por sua utilização dogmática e legitimadora por parte da ortodoxia marxista-leninista. Segundo Fromm, a visão marxiana do ser humano como criador de si mesmo e vocacionado à liberdade, rejeita a supervalorização moderna do modelo científico, caracterizado pelo culto do reducionismo e do determinismo. Por outro lado, a psicanálise contribui decisivamente para a revalorização das produções simbólicas humanas como as encontramos nos

sonhos, nos mitos e contos de fada. Com o pragmatismo da vida moderna, os indivíduos e grupos são tragados pelo torvelinho quotidiano, perdendo uma fonte inestimável de compreensão de si e sabedoria, pois, diz Fromm, quando acordados nos deixamos aprisionar no ativismo da adaptação funcional e na avidez da posse (FROMM, 1951, p.13).

A partir da investigação da linguagem simbólica, podemos aproximar os sonhos individuais e os mitos coletivos por partilharem a mesma forma de expressão, embora os sonhos, lendas e mitos sejam correntemente deixados à margem pela racionalidade hegemônica como resíduo de uma visão ingênua e pré-científica (FROMM, 1951, p. 16). Na definição do autor, a linguagem simbólica deve ser concebida como

uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e pensamentos são expressos como se fossem experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos de dia, uma lógica em que as categorias dominantes não são espaço e tempo, mas sim intensidade e a associação (FROMM, 1951p. 16).

A linguagem simbólica não é secundária ou, ainda menos, descartável, porque apreende o humano em sua abrangência essencial. Por isso, o filósofo alemão Ernst Cassirer pôde definir o ser humano como “animal simbólico”, considerando tal caracterização como mais apropriada na apreensão da essência humana do que a sua clássica definição como “animal racional”. Para Cassirer, a relação do homem com o meio ambiente não se restringe à funcionalidade e à imediatidade da adaptação, simplesmente porque não há interação com o meio que não seja mediada pelo sistema simbólico:

O círculo funcional do homem não foi apenas quantitativamente aumentado; sofreu também uma mudança qualitativa. O homem, por assim dizer, descobriu um novo método de adaptar-se ao meio. Entre o sistema receptor e o sistema de reação, que se encontram em todas as espécies animais, encontramos no homem um terceiro elo, que podemos descrever como sistema simbólico (CASSIRER, 1944/1977, p. 49).

Ao contrário das outras espécies, o animal humano, embora sempre vinculado ao meio ambiente, a ele não pertence inteiramente porque a criação proliferante de formas simbólicas o possibilita ingressar numa “nova dimensão de realidade” de modo que o universo natural e físico é não somente apreendido por meio da arte, dos mitos e da religião, mas continuamente reconstruído com os fios que “tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana” (CASSIRER, 1944/1977, p. 50). A linguagem humana difere profundamente da linguagem animal, restrita ao comportamento reativo e emocional, porquanto sendo intencional e propositiva descortina um incomensurável horizonte de possibilidades, não podendo ser considerada apenas como um instrumento de inserção exitosa no ambiente, mas criação de mundos possíveis e alternativos. Para ilustrá-lo, o filósofo alemão retoma o testemunho de Anne Sullivan acerca de sua aluna Helen Keller, criança nascida surda, muda e cega, que ultrapassou as suas graves limitações sensoriais ao descobrir o poder liberador da linguagem. Por sua força simbólica a linguagem humana cria e recria cada coisa ao oferecer “a palavra mágica que dá acesso ao mundo humano; é o Abre-te Sésamo”, pois o ato de nomear e narrar permite, inclusive, segundo o filósofo alemão, bordejar o indizível (CASSIRER, 1944/1977, p.57-65).

Apesar de seus referenciais filosóficos diversos, o filósofo e o psicanalista convergem na afirmação do humanismo em contraposição às tendências naturalistas amplamente disseminadas no meio científico e filosófico a partir de meados do século XIX. Porém, o que se entende por linguagem simbólica? Fromm o explica em poucas páginas por meio da distinção de três espécies de símbolos: os convencionais, os acidentais e os universais. O primeiro tipo, o mais corriqueiro, é aquele utilizado na linguagem comum e circulante no dia a dia (FROMM, 1973, p. 20). Cada palavra é um símbolo que representa um objeto, como, por exemplo, a palavra “casa” remetendo ao objeto externo correspondente. Embora, além das palavras, outros objetos possam desempenhar essa função como, por exemplo, a bandeira, representando a força e unidade de uma nação (FROMM, 1973, p. 21). Um outro tipo de símbolo é o acidental cuja função

significante depende de circunstâncias específicas como, por exemplo, a associação de um lugar qualquer à uma experiência emocional específica de modo a estabelecer um vínculo contingente entre o nome do lugar e o estado afetivo apenas para alguém que viveu aquela experiência (FROMM, 1973, p. 21). Por outro lado, o símbolo universal possui um alcance mais amplo do que os anteriores porque mantém uma relação orgânica com aquilo que representa e nele convergem a emoção e o pensamento. Por exemplo, o sol simbolizando a vida, a luz, o poder, a liderança. Todavia, a sua universalidade não se põe abstratamente, porque está sempre vinculada a contextos particulares de significação e assim as diferenças culturais produzem abundantes e fecundos “dialetos simbólicos” (FROMM, 1951, p. 23).

A crítica de Fromm ao patriarcalismo

Essas breves considerações nos ajudam a compreender como Fromm avalia a fecundidade e os limites da psicanálise freudiana. Se, por um lado, Freud foi levado a se distanciar dos cânones da objetividade científica ao reconhecer a força significante das formas simbólicas para a compreensão da constituição subjetiva, por outro, ele ainda estava excessivamente influenciado pelo ideal epistemológico de sua formação e pelo contexto cultural, social e epocal no qual estava inserido, como se pode ver no modo como ele interpreta o Mito de Édipo (VIANA, 2010, p. 48).

Para Fromm, o viés biologizante da sexualidade infantil leva Freud, em sua interpretação do mito, a conceder um privilégio indevido ao desejo incestuoso, quando o mito, ao menos em suas versões mais antigas, jamais enfatizou a relação amorosa de Édipo e Jocasta. Ao contrário diz ele

não há qualquer indicação no mito de Édipo ter sido atraído ou ter-se apaixonado por Jocasta a única razão dada para o casamento de Édipo com Jocasta é a dela vir junto com o trono. Deveremos crer que um mito, cujo tema central constitui uma relação incestuosa entre mãe e filho, omitisse inteiramente o elemento de atração entre ambos? (FROMM, 1973, p. 148).

Embora não se possa oferecer “uma resposta definitiva” para a interpretação do mito e sua versão na trilogia de Sófocles, a hipótese de Fromm é a seguinte:

o mito pode ser entendido como um símbolo não do amor incestuoso entre a mãe e o filho, mas da rebelião do filho contra a autoridade do pai na família patriarcal; e do casamento de Édipo e Jocasta ser simplesmente um elemento secundário, apenas um dos símbolos da vitória do filho, que ocupa o lugar do pai e, com isso, todos os privilégios deste (FROMM, 1973, p. 149).

Fromm considera que o tema básico da trilogia tebana é o conflito entre pai e filho, porque a tragédia se localiza dentro da lógica de dominação do patriarcado e do declínio final do matriarcado. Como já foi assinalado, ele se baseou diretamente na teoria do “Direito materno”, publicada em 1861 pelo advogado suíço Johann Bachofen segundo a qual “se passava de um estágio inicial de promiscuidade geral (Hetarismus) a uma primeira forma de vida social – matriarcado – em que as mulheres detinham o poder político” (ERIKSEN e NIELSEN, 2007, p. 34). A tese de Bachofen acerca do matriarcado e de sua posterior substituição pelo patriarcado, influenciou significativamente a antropologia evolucionista a qual, deve-se ressaltar, foi favoravelmente acolhida por Marx e, sobretudo por Engels, que publicou em 1884 um livro justamente intitulado *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. A teoria do evolucionismo antropológico, como o encontramos nas obras de Bachofen e Morgan, de fácil compreensão e aparentemente convergente com a concepção geral de evolução, encontrou especial acolhimento por parte de Engels que a difundiu no campo do marxismo (HARRIS, 1985, p. 156-217).

A convergência em Fromm da antropologia evolucionista, do culturalismo e do marxismo nos ajuda a enquadrar e compreender o sentido libertário de sua hipótese interpretativa do mito de Édipo, pois o personagem da peça de Sófocles encarnaria a reação contrária à substituição do matriarcado pelo patriarcado:

a hostilidade entre pai e filho, que é o tema constante da trilogia de Sófocles, deve ser entendida como um ataque contra a vitoriosa ordem patriarcal pelos representantes do derrotado sistema matriarcal... a figura de Édipo era sempre ligada ao culto das deusas da Terra, as representantes da religião matriarcal (FROMM, 1973, p. 154).

A relação de Édipo com o matriarcado estaria confirmada na peça *Édipo em Colona*, posterior a *Édipo tirano*, quando o personagem demanda refúgio no templo das deusas. Pois, afinal, Antígona representa a origem divina da lei natural, aquela “lei não-escrita” (ágraphos nómos) que precede à legislação do estado (VAZ, 1988, p. 17). Não podemos nos esquecer, porém, que em outra peça da trilogia sofocliana, quem ganha a disputa com Antígona, reminiscência da tradição matriarcal contra a lei do Estado, é Creonte, o representante do patriarcado. Do mesmo modo também a personagem de Jocasta, na visão antropológica, diferentemente das leituras clínicas, aponta para a destruição do matriarcado (LAZNIK, 2012). Mas, por que, pergunta Fromm, o “princípio do matriarcado” foi destruído? Para ele, a resposta encontrada na tragédia confirma a sua hipótese:

O crime de Jocasta é de não haver preenchido seu dever de mãe; ela quis matar o filho a fim de salvar o marido. Isso, sob o ponto de vista da sociedade patriarcal, é uma decisão legítima, porém sob o da sociedade matriarcal e da ética matriarcal é um crime imperdoável... O sistema patriarcal saíra vencedor, e o mito explica as razões do colapso do matriarcado. Ele sugere que a mãe, por violar seu dever primordial, acarretou sua própria destruição (FROMM, 1973, p. 156).

Assim, Fromm procura reforçar a sua hipótese recorrendo às outras peças componentes da trilogia tebana. Além do conflito entre os princípios matriarcal e patriarcal em *Antígona*, algo semelhante se vê em *Édipo em Colona*, quando na iminência da morte, o herói solicita às deusas ser recebido em seu bosque sagrado como sua última morada, onde ele “o nômade, afinal encontra repouso e seu verdadeiro lar... Édipo, apesar de ser um homem, pertence ao mundo dessas deusas matriarcais e seu vigor deriva

da ligação com elas” (FROMM, 1973, p. 159). A invocação das deusas suscita o sentimento do “temor e terror” porque elas estão vinculadas “a um mundo arcaico, hoje banido da luz do dia, da consciência” (FROMMM,1973, p. 158).

Tais sentimentos atestam o caráter originário do matriarcado e sua evocação só pode soar como ameaçadora num mundo já dominado pelo sistema patriarcal. Em *Antígona*, a peça mais tardia da trilogia, o confronto entre os princípios matriarcal e patriarcal é ainda mais explícito, pois consiste em sua temática central. O que eles representam? O primeiro traduz o humanismo e a afirmação da dignidade essencial do ser humano defendido por Antígona, pois “o princípio matriarcal é o das relações de sangue como sendo o vínculo fundamental e indestrutível de igualdade de todos os homens, de respeito pela vida humana e de amor”. O segundo, encarnado por Creonte, o torna o defensor do “princípio patriarcal [que] dá aos laços entre marido e esposa, entre governante e governado, precedência sobre os laços de sangue: é o princípio da ordem e da autoridade, de obediência e de hierarquia” (FROMM, 1973, p. 162).

A interpretação de Fromm em sua crítica ao Édipo freudiano se insere no projeto mais amplo de estabelecer a interlocução entre a psicanálise e o materialismo histórico de modo a imprimir uma orientação ética e política à psicanálise freudiana, livrando-a, ao historicizá-la, do pessimismo antropológico de cunho naturalista e determinista. O matriarcado é concebido como forma social mais igualitária, enquanto o patriarcado está baseado na hierarquia e na força da lei estatal. Portanto, o mito de Édipo evoca as contradições subjacentes à transmissão da lógica patriarcal e não pode ser tomado, conforme o faz a interpretação freudiana, como uma estrutura universal fundada numa concepção fixista de natureza humana. De acordo com um comentador

Fromm salienta que os dados mais recentes revelam não ser universal o complexo de Édipo; que a rivalidade entre pai e filho não ocorre em sociedades onde é inexistente uma forte autoridade patriarcal, e que o vínculo em relação à mãe não é essencialmente sexual (TRIPICCHIO, 2010, p. 16).

Se o matriarcado é anterior à instituição do sistema patriarcal, então este último não pode ser concebido como uma expressão definitiva da ordem social humana, mas como resultado de um longo e conflitivo processo sociocultural. Por conseguinte, a sua dominação não é imutável e pode ser cultural e socialmente superada. O sofrimento humano não pode e nem deve ser naturalizado, porque deriva, em grande parte, das condições vigentes que, embora duradouras e hegemônicas, são passíveis de transformação. A alienação, conceito utilizado por Marx para nomear a coisificação do sujeito, o alheamento do ser humano em relação às suas potencialidades, nos ajuda a compreender porque uma condição socialmente produzida pode ser confundida com uma “coisa”, com um estado de coisas natural e para sempre estabelecido. Ora, a aceitação do caráter histórico e processual da alienação é justamente o que possibilita a análise crítica da sociedade contemporânea e a redescoberta prática do sujeito histórico, oferecendo-lhe os meios de sua realização.

Fromm e a polissemia dos mitos

As grandes tragédias áticas – a *Oréstia* e *Prometeu acorrentado* de Ésquilo, *Édipo tirano* e *Antígona* de Sófocles, *Medéia* e *Ifigênia em Áulis* de Eurípedes – fixaram poeticamente a diversidade das narrativas míticas e estabeleceram o seu parâmetro clássico e como todas as obras clássicas, a sua perenidade converge com a sua polissemia. Assim, a apropriação freudiana do mito edípico não encerrou, mas, antes, ampliou o leque das interpretações dentro e fora do campo psicanalítico. Retornemos à crítica de Fromm. O questionamento acerca do desejo incestuoso com base na ausência de descrição na peça sofocliana de uma paixão de Édipo por Jocasta, poderia ser contestada recorrendo à descrição textual do horror do herói diante da revelação do oráculo sobre o possível incesto:

Sem que meu pai e minha mãe soubessem fui a Pito, só que Febo respondeu-me não aquilo que eu buscava, e sim horrores outros, terríveis e funestos que ele

anunciou: haveria de unir-se a minha própria mãe, mostrar aos homens uma prole incontestável e tornar-me o assassino de meu próprio pai (SOFÓCLES, 2018, p. 75).

O horror é ecoado pelo coro sofocliano em sua proximidade com o caráter público e dramático dos acontecimentos que arrebataram Édipo:

Agora alguém pode ter maior horror? Alguém já ter ruína ou dor pior? Se alguém a vida se mudou? Aí, fonte iminente de Édipo, como um porto só pode receber ambos filho e pai e seu quarto nupcial? (SOFÓCLES, 2018, p.103).

O herói trágico se reconhece ao se identificar com os dois crimes cometidos:

Não mataria o meu pai nem seria entre os mortais lembrado com quem uniu-se a mãe. Mas eis-me agora sem Deus, filho de heréticos, em comunhão dimensões com meu próprio pai. Se existe o mal superior, o mal maior que o mal, esse é de Édipo (SOFÓCLES, 2018, 109).

Como ficaria a interpretação do mito como “rebelião do filho contra a autoridade do pai na família patriarcal”, se Édipo desconhecia a identidade de Laio como seu pai? Pois assim Édipo interroga Creonte:

Creonte – Da morte dele agora claramente nós devemos ter vingança sobre os assassinos.

Édipo – Mas eles estão onde? Onde há de encontrar-se

algum vestígio vago deste antigo crime?

(SOFÓCLES, 2018, p. 38).

Desse modo, o argumento da irrelevância do tema do incesto, não pode ser simplesmente respaldado na ausência da descrição textual sobre o amor do filho pela mãe e, por outro lado, a hipótese unilateral da rebelião do filho contra a autoridade paterna, precisaria considerar o desconhecimento de Édipo em relação à sua posição de filho de Laio. Talvez

a tendência regressiva do incesto e o impulso transgressivo da rebelião possam ser concebidos como aspectos tensos e complementares da figura do herói trágico ao encarnar a contradição entre a sua intenção consciente e uma ordenação estrutural que o ultrapassa. A sua dignidade residiria justamente ao assumir o seu fracasso como uma responsabilidade existencial, como uma luta da qual, qualquer que seja o seu desenlace, ele não deveria fugir (LESKY, 1976, p. 119-157).

Talvez devêssemos atribuir a visão de Fromm não tanto à análise textual, mas ao seu apego à uma determinada compreensão filosófica prévia, ou seja, aos pressupostos assumidos por seu humanismo marxista ainda excessivamente tributário do poder transformador da práxis intencionalmente orientada. O lamento do coro, indicando o caráter público do drama edípico, bem pode assinalar que o conflito entre a intenção consciente e a ordenação estrutural, mesmo quando situado concretamente numa sociedade patriarcal, a ultrapassaria, pois indicaria um impasse constitutivo do sujeito, permanentemente reassumido.

Desse modo, pode-se seguir diversos caminhos de leitura do drama edípico a partir de preocupações e demandas provenientes de outras configurações socioculturais e outras opções filosóficas. Assim, por exemplo, podemos nos perguntar acerca do sentido e relevância do drama edípico no contexto de uma sociedade situada na periferia do sistema mundial e na qual se misturam elementos modernizadores do capitalismo, como a cultura individualista, o ímpeto ao consumo, a carência de cidadania e a presença arcaizante e aparentemente imutável da dominação política.

O jovem Édipo, talvez ainda adolescente, busca escapar da maldição e o faz se lançando na errância em busca de se tornar um herói conforme um ideal presente em seu universo cultural. Sob tal ótica, três elementos se destacam: a pretensão de fugir ao destino, a errância como experiência de liberação e a recriação de si mesmo na aspiração do heroísmo. Na narrativa da vida do personagem, o elemento trágico certamente aparece no caráter inexorável de forças cegas e insubmissas às suas intenções conscientes. Como enfrentá-las? Antes que sejam efetivadas, mesmo após enunciadas, elas são meras possibilidades para a consciência do herói e talvez delas se

possa escapar tomando a estrada sem objetivo certo, de modo a introduzir o acaso e a irrupção do novo como alternativas possíveis. O destino já não se encontraria cifrado na decisão do herói? Uma comentadora da peça formula o aparente dilema:

o que acontece a Édipo é consequência apenas de um destino transcendente ou é também produto de seu êthos, seu caráter? Aquilo que o personagem é de fato, para além do que acreditava ser, revela-se por uma sucessão de supostos acasos (týkhai) (FRANCISCATO, 2019, p. 17).

Para ela os dois aspectos não são excludentes, porque há no acontecimento uma zona fronteira em que motivações e atos humanos se entrelaçam com potências e desígnios, transcendentais e divinos. A situação de Édipo tem raízes, ao mesmo tempo, em seu êthos - sua natureza, seu caráter - e no seu daímon. Está em jogo o destino daímon, anánkhe ou moíra, e týkhe, o suposto acaso (FRANCISCATO, 2019, p. 16).

Certamente pode-se dizer que a tragédia mostra que não cabe ao indivíduo o poder de moldar livremente a sua vida e o “suposto acaso” não é senão um desvio necessário à efetivação de seu destino. No entanto, o herói trágico não é aquele que forja a sua vida a seu bel-prazer, mas o que a enfrenta e a assume mesmo em seus impasses, limitações e loucuras. Entre a fatalidade abstratamente prenunciada e a sua terrível concretização, situam-se os atos através dos quais o herói faz de suas derrotas a exaltação da grandeza do humano em meio às sombras e tempestades da existência, como na passagem célebre do coro de Antígona

Há muitas maravilhas, mas nenhuma é tão maravilhosa quanto o homem. Ele atravessa, ousado, o mar grisalho, impulsionado pelo vento sul tempestuoso, indiferente às vagas enormes na iminência de abismá-lo (SÓFOCLES, 1994, p. 210).

A travessia da infância para a vida adulta se assemelha à errância de Édipo, cercada de desafios e riscos, sonhos e desencantos, marcada pelo

estranhamento adolescente em relação a si mesmo e o choque de uma realidade que se lhe impõe. As advertências lhe soam vãs, porque há um vazio, uma “falta de inscrição” no coração do saber que julga possuir e o lança na perdição

Ela demanda uma atenção particular, pois, ao invés de constituir um sintoma a decifrar, a errância deve, antes, ser situada como uma falta de inscrição e, mais especificamente ainda, como a impossibilidade do sujeito para superar uma falta de inscrição no que concerne a seu ser e também à sua filiação (DOUVILLE, 2002, p. 77).

Sem medo de ser devorado, Édipo enfrenta na Esfinge o enigma sem saber do crime antecipado em seu êxito, da dor emergindo em sua glória. Como observa o autor da tradução brasileira da tragédia:

No início da peça, Édipo representa a esperança de salvação para Tebas. Ele se autodenomina *kleinós* (8), "glorioso". Os tebanos vão consultá-lo portando os ramos rituais dos suplicantes (3): assim se dirigem aos altares do palácio real (16). Édipo é considerado "senhor supremo" (40), "melhor entre os mortais" (46) e "salvador" (48). O sacerdote incita-o a salvar a pólis, como antes fizera (52-5) (FRANCISCATO, 2019, p. 18).

A rebelião, como quer Camus, talvez seja a marca do ser humano inconformado com o absurdo da vida (LEOPOLDO, 2017). Afinal, a revolta contra o pai e o refúgio incestuoso no seio materno não são interpretações excludentes, atestam a polissemia do mito como faces de uma mesma moeda, aquela do preço impagável a se pagar por um sentido a ser conquistado, mesmo sendo sempre perdido.

Conclusão e abertura para uma discussão

A nossa breve exposição de algumas teses de Fromm não teve como objetivo fazer a sua apologia, mas contribuir para uma discussão

incomparavelmente mais ampla e enovelada. Pareceu-nos interessante a sua crítica à universalização do Édipo a partir da proposição da filiação freudiana ao modelo patriarcal, justamente porque ideias semelhantes circulam amplamente entre nós, embora a partir de outras práticas e referenciais teóricos, no contexto multiculturalista de nossa época pós-moderna. Em meio ao cipoal semântico que envolve termos como “modernidade” e “pós-modernidade”, aqui a tomamos, conforme a tese proposta por Jean-François Lyotard para quem a condição contemporânea, aquela iniciada a partir da segunda guerra mundial, se caracteriza pelo ocaso dos grandes relatos de fundamentação e legitimação dos saberes e das práticas. A universalidade da razão e o sentido unitário da história dão lugar à fragmentação das esferas de valor, à pluralidade das crenças, à diversidade dos jogos de linguagem e à imanência contextual das teorias. Os grandes relatos liberais e marxistas acerca da emancipação histórica do ser humano, provenientes da modernidade ilustrada, caem em descrédito e são substituídos pelo “diferendo” (différend) que interdita a função “meta”, ou seja, a pretensão de ultrapassar a multiplicidade das diferenças e integrá-las num mundo concebido como uma totalidade dotada de sentido (LYOTARD, 1986; DESCOMBES, 1989, p. 129-147). No entanto, o culturalismo, apesar da apologia da particularidade dos sentidos, mantém um viés universalista, avesso à reflexão, ao fundar na ideia de cultura toda riqueza da criatividade humana. Afinal, sem essa estratégia teórica, como seria possível escapar da incomensurabilidade dos saberes e da anomia das práticas? (EAGLETON, 2014, p. 69-114; esp. P. 90-91).

As objeções de Fromm a Freud, parecem antecipar essas dificuldades presentes nas discussões atuais. Ao tentar escapar do universalismo naturalista de Freud, adotando uma espécie de solução de compromisso entre a ênfase culturalista na particularidade e a afirmação universalista do materialismo histórico. Tal impasse pode ser discernido na firme rejeição pelas teorias antropológicas posteriores da transposição conceitualmente irrefletida do evolucionismo para o domínio da cultura. Esse caráter não refletido das inter-relações complexas entre a natureza e a cultura mostram o caráter ficcional, sem apoio nas pesquisas de campo, da

hipótese do matriarcado (HARRIS, 1985). O mesmo ocorreu com Fromm que, apesar de seu humanismo libertário, não nos pareceu capaz de elucidar satisfatoriamente a articulação entre as vertentes evolucionista e culturalista de sua abordagem, necessária para a adoção da hipótese do matriarcado como estratégia interpretativa do mito edípico (FROMM, 1977, p. 99-133).

Também no domínio psicanalítico, o diagnóstico proposto por Fromm acerca da “crise da psicanálise” e do “modelo freudiano de homem” é altamente controversa e foi duramente criticada desde os anos de 1940 pelos teóricos da Escola de Frankfurt (FROMM, 1977, p. 9-60; ROUANET, 1983, p. 69-197). A sua visão revisionista da psicanálise, engendrada na perspectiva de crítica à civilização ocidental e da sociedade capitalista, alcançou, no contexto da ascensão dos movimentos contraculturais nos anos sessenta do século passado, marcante influência internacional. A sua postura humanista e libertária, o seu propósito de fluidificar socialmente o conflito psíquico, foi considerada como uma forma de encobrimento das raízes profundas e aparentemente imutáveis da reificação capitalista. Os pensadores radicais – sobretudo Adorno e Marcuse – viram no revisionismo de Fromm uma forma de psicologia conformista substitutiva do núcleo duro e aparentemente naturalizado da psicanálise freudiana. Segundo esses teóricos críticos da sociedade, o elemento arcaico, pulsional e naturalizado do psiquismo resulta do próprio processo histórico

A distinção entre natureza e segunda natureza, se é estranha ao pensamento social, é, contudo, imprescindível para o pensamento crítico. O que constitui a segunda natureza do indivíduo é a história acumulada e sedimentada. É a história durante tanto tempo não liberada – história tão monotonamente opressiva – que congelou. A segunda natureza não é simplesmente natureza ou história, mas história congelada que aflora sob a forma de natureza (JACOBY, 1977, p. 46).

A ascensão do estruturalismo e da psicanálise lacaniana e o refluxo do marxismo e da utopia socialista, levaram a sua obra ao esquecimento (MORENO, 1981). Segundo Maciel (2020), em sua pesquisa de revisão

crítica de literatura são escassas as referências a Fromm, mesmo quando se trata da recepção brasileira da teoria crítica. Nas palavras do autor,

Nas ciências sociais brasileiras, atualmente, a obra de Fromm é quase inexistente, ao contrário de Habermas e Honneth, expoentes das gerações posteriores da escola de Frankfurt. Uma busca recente na plataforma *Scielo*, tanto por “autor” quanto por “assunto”, não apresenta nenhum resultado. Uma rara referência encontrada é um artigo de Jessé Souza, sobre Freud, Fromm e Adorno, no qual procura comparar a obra dos três autores e analisar a recepção da psicanálise nos trabalhos empíricos da primeira geração de Frankfurt. (MACIEL, 2020, p. 167)

Retirá-la do esquecimento, como já se disse, não significa adotar um gesto apologético, mas resgatar no próprio refluxo da influência de Fromm uma discussão de largo espectro e densa complexidade, porém imprescindível para a compreensão do nosso tempo. O humanismo libertário de Fromm, após o fim das esperanças revolucionárias, poderia ser simplesmente objeto de escárnio? Deveria ser substituído pela ideologia pura, isto é, a crença cínica de que vivemos num mundo pós-ideológico no qual caberia apenas reconhecer que as coisas são como são e funcionam de acordo com a lógica imanente da funcionalidade? (ZIZEK, 1992, p. 11-56).

Seja como for, o nosso texto talvez seja apenas uma “nota ao pé de página” no esforço de reapropriação do pensamento crítico e quer evitar o sentimento do “fim da história”, da impossibilidade de qualquer alternativa, quer a afirmação opiniática e imaginária da liberdade individual. Para tanto, deve-se recolher a lição da hermenêutica e se aventurar no “conflito das interpretações”, mesmo sabendo não ser possível qualquer consenso pacificador. A abertura da discussão guarda grande fecundidade por sua própria dinâmica crítica, pois traduz o necessário movimento de autorreflexão da cultura (GADAMER, 1977, p. 3-81). Ora, a psicanálise não se limita a uma teoria do psiquismo porque ao investigar um amplo conjunto de fenômenos simbólicos – do sonho ao humor, da fantasia ao mito – coloca-se, ao mesmo tempo como uma interpretação da cultura e como expressão

do seu devir contraditório (RICOEUR, 1978, p. 105-136). Na trilha dessa discussão hermenêutica, não há qualquer pretensão de erudição, a partir da leitura de Fromm alinhávamos pistas e indicações sugestivas de outras possibilidades de leitura do mito edípico à luz de uma discussão intrincada e muito distante de se encerrar.

Referências

- BARRIO, Angel-B. Espina. *Manual de antropologia cultural*. Recife: Editora Massangana, 2005.
- BERGERET, Jean. *La violencia fundamental. El inagotable Edipo*. Méx./Madrid/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- DELIÈGE, Robert. *Une histoire de l'anthropologie. Écoles, auters, théories*. Paris: Éditions du Seuil, 2006.
- DESCOMBES, Vincent. *Philosophie par gros temps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.
- DOUVILLE, O. Fundações subjetivas dos lugares da adolescência. Alegre, *Revista Apoa*, p. 76-89. 2002. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://apoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista23.pdf>
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- ERIKSEN, Thomas H. e NIELSEN, Finn S. *História da antropologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- EVANS, Richard. *Diálogo com Erich Fromm*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- FINZI, Silvia Vegetti. *Storia della psicoanalisi. Autore, opere, teorie 1895-1990*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 2000.
- FRANCISCATO, Maria Cristina Rodrigues da Silva. Acaso, destino e caráter em Édipo Rei, de Sófocles. *Ide (São Paulo)*, São Paulo, v. 41, n. 67-68, p. 15-23, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062019000100002&lng=pt&nrm=iso.
- FREUD, Sigmund. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. III, p. 251-385.
- FREUD, Sigmund. Totem e tabu. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIII, p. 13-168.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e análise do ego. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XVIII, p. 89-179.

FREUD, Sigmund. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIX, p. 303-322.

FREUD, Sigmund. Esboço de psicanálise. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós, 1957.

FROMM, Erich. *A missão de Freud. Uma análise de sua personalidade e influência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

FROMM, Erich. *A linguagem esquecida. Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FROMM, Erich. *Meu encontro com Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FROMM, Erich. *A crise da psicanálise. Ensaios sobre Freud, Marx e Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

GADAMER, Hans-Georg. *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California Press, 1977.

HARRIS, Marvin. *El desarrollo de la teoria antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. México/Madrid: Siglo XXI, 1985.

JACOBY, Russell. *Amnésia social. Uma crítica da psicologia conformista de Adler a Laing*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

LAZNIK, Marie-Christine. *O complexo de Jocasta*. Estud. psicanal., Belo Horizonte, n. 37, p. 79-92, 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2023.

LEOPOLDO, Rafael. *Albert Camus e o heroísmo edípiano*. *Polymatheia-Revista de Filosofia*, v. 9, n. 14, 2017.

LESKY, Albin. *A tragédia grega*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

LOBATO, Josefina Pimenta. A questão da universalidade do complexo de Édipo. *Oficina*, v. 6, n. 9, 1999. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0182

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

MACIEL, F. A patologia da normalidade: Erich Fromm e a crítica da cultura capitalista contemporânea. *Sociologias*, v. 22, n. 55, p. 262-288, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/7JGbZjKWtntknfVV6TMZsRf/#>. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-95752>.

- MANDOLINI GUARDO, Ricardo. *Historia general del psicoanálisis. De Freud a Fromm*. Buenos Aires: Editorial Ciordia, 1969.
- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Édipo em Freud: o movimento de uma teoria. *Psicol. estud.*, Maringá, v.9, n.2, p.219-227, Aug. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000200008>.
- MORENO, Florentina. *Hombre y sociedad en el pensamiento de Fromm*. México: Fondo de Cultura Económica: 1981.
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações. Ensaios de hermenêutica*: Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições da Universidade federal do Ceará, 1983.
- ROUDINESCO, Elizabeth e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- SEBASTIANI, Breno Battistin. Introdução – Édipo e seus enigmas. In. Sófocles. *Édipo Tirano* – Trad. Leonardo Antunes. São Paulo: Todavia, 2018 (pp 9-22).
- SERRA, Ordep. *O reinado de Édipo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SÓFOCLES. *Antígona. A trilogia tebana*. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- SÓFOCLES. *Édipo Tirano* – Trad. Leonardo Antunes. São Paulo: Todavia, 2018.
- TRIPICCHIO, A. Édipo revisto por Erich Fromm. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 110, p. 11-16, 28 jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10507>
- VAN HAUTE, Philippe e GEYSKENS, Tomas. *Psicanálise sem Édipo? Uma antropologia clínica da histeria em Freud e Lacan*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia II. Ética e cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- VIANA, N. S. Fromm crítico de Freud. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 110, p. 41-50, 28 jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10501>.
- WIGGERHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt. História, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- ZIZEK, Slavoj. *Eles não sabem o que fazem. O sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

Data de registro: 22/12/2022

Data de aceite: 23/08/2023



Semel in vita: considerações sobre a brevidade do projeto fundacionalista cartesiano

*Ana Cláudia Teodoro Sousa**

Resumo: O objetivo desse trabalho é explorar a perenidade e o significado da expressão *semel in vita* para a filosofia de Descartes. Por meio de uma análise minuciosa de todas as ocorrências dessa formulação dentro do corpus cartesiano, busca-se evidenciar que *semel in vita* é um recurso retórico relevante que está vinculado ao momento decisivo da filosofia cartesiana de realizar uma reestruturação do conhecimento a partir da investigação radical e preliminar sobre o escopo do entendimento humano. É concluído, dessa forma, que a estratégia cartesiana de reformulação científica, desde a sua juventude, depende de um inquérito sobre o entendimento puro, mas que este inquérito deve ser realizado e acabado, já que fornece os recursos para seguir em investigações ulteriores.

Palavras-Chave: Descartes; Conhecimento; Metafísica; Fundacionalismo

Semel in vita: considerations on the brevity of the Cartesian foundational project

Abstract: The objective of this work is to explore the perenniality and meaning of the expression *semel in vita* for the philosophy of Descartes. Through a carefully analysis of all occurrences of this formulation within the Cartesian corpus, this work seeks to show that *semel in vita* is a relevant rhetorical resource that is linked to the decisive moment of Cartesian philosophy to carry out a restructuring of knowledge starting from the radical and preliminary investigation on the scope of human understanding. It is thus concluded that the Cartesian strategy of scientific reformulation, from its youth, depends on an inquiry into pure understanding, but that this inquiry must be carried out and finished, since it provides the resources to follow in further investigations.

Key-words: Descartes; Knowledge; Metaphysics; Foundationalism

* Doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: teodoro.claudia.ana@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4055132504359228>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2187-6725>.

Semel in vita: considérations sur la brièveté du projet fondamentaliste cartésien

Résumé: Le but de ce travail est d'explorer la pérennité et la signification de l'expression *semel in vita* pour la philosophie de Descartes. Au moyen d'une analyse approfondie de toutes les occurrences de cette formulation dans le corpus cartésien, on cherche à mettre en évidence que *semel in vita* est une ressource rhétorique importante qui est liée au moment décisif de la philosophie cartésienne de réaliser une restructuration de la connaissance à partir de la recherche radicale et préliminaire sur l'étendue de la compréhension humaine. Il est donc conclu que la stratégie cartésienne de refonte scientifique, dès son plus jeune âge, dépend d'une enquête sur l'entendement pure, mais que cette enquête doit être menée et achevée, car elle fournit des ressources pour poursuivre des recherches ultérieures.

Mots-clés: Descartes; Connaissance; Métaphysique; Fondationnalisme

Introdução

O comprometimento de René Descartes (1596-1650) com a instauração de um sistema de conhecimento que se fundamenta em alicerces seguros é indiscutível, traço que reflete uma das características mais significativas de toda a filosofia moderna. Assim, frente à importância do conteúdo da parte IV do *Discurso do Método* (2018)¹ e das *Meditações sobre Filosofia Primeira* (2004)², pode parecer enigmático que, em junho de 1643, Descartes afirme categoricamente que utilizou como regra em todos os seus estudos ocupar somente poucas horas *por ano* sobre assuntos que se referem ao entendimento puro (AT III, 692-693)³, estando entre tais

¹ Publicado originalmente em 1637.

² Publicado originalmente em 1641.

³As passagens de Descartes utilizadas nesse trabalho que ainda não foram traduzidas para o português seguirão a edição de referência editada por Ch. Adam e P. Tannery: *Œuvres* (abreviadas como AT, seguido do número do volume em algarismos romanos e da paginação em algarismos arábicos). As passagens citadas já traduzidas serão referenciadas de acordo com a tradução da qual foram extraídas e estarão acompanhadas da sua localização em

assuntos a própria metafísica. Dentro dessa mesma perspectiva, chama-nos atenção que em sua grande obra fundacionalista, as *Meditações*, Descartes afirma, já no primeiro parágrafo, que seu projeto, iniciado na negação de todas as crenças e opiniões tomadas por ele até ali, deveria ser realizado apenas uma vez na vida (*semel in vita*). Assim, Descartes afirma que

Faz alguns anos já, dei-me conta de que admitira desde a infância muitas coisas falsas por verdadeiras e de quão duvidoso era o que depois sobre elas construí. Era preciso, portanto, que, uma vez na vida [*semel in vita*⁴], fossem postas abaixo todas as coisas, todas as opiniões em que até então confiara, recomeçando dos primeiros fundamentos, se desejasse estabelecer em algum momento algo firme e permanente nas ciências (DESCARTES, 2004, p.21/ AT VII, p.7).

Descartes está ciente da grandiosidade e complexidade de tal projeto de reconstrução científica e, portanto, adverte que este não deveria ser realizado de forma precipitada e sem recurso. Pelo contrário, mesmo já tendo a consciência da necessidade de realizar tal tarefa desde a juventude, o filósofo declara que esperou “alcançar uma idade que fosse bastante madura, que nenhuma outra se lhe seguisse mais apta a executá-la” (DESCARTES, 2004, p.21/ AT VII, p.7). Consequentemente, além de indicar que sua estratégia deveria ser seguida *uma vez na vida*, também recomenda que seja realizada em um momento propício e específico, em que o espírito esteja preparado, maduro e apto para realizar tamanha incumbência.

O empreendimento que será realizado no decorrer de suas *Meditações* é, de fato, essencial e muito prestigiado pela literatura. Não obstante, a expressão que escolta o anúncio do projeto fundacionalista cartesiano não obteve a mesma notoriedade, ainda que sua importância seja

Œuvres. Quando necessário, traduções serão realizadas de forma autônoma, seguindo o texto da edição de referência.

⁴ A primeira edição das *Meditações* em francês – impressa em 1647, traduzida pelo Duque de Luynes e revisada por Descartes – traz ‘*une fois em ma vie*’ no lugar de ‘*semel in vita*’ (AT IX, p.13).

facilmente identificada se nos debruçarmos sobre o *corpus* cartesiano. Primeiramente, ela não é uma formulação que o filósofo utiliza de maneira banal: afora algumas aparições em cartas⁵, *semel in vita* (ou seu correlato em francês, *une bonne fois*) aparece em apenas oito ocasiões; além disso, encontramos a expressão em todos os grandes escritos filosóficos de Descartes, publicados ou não, escritos em francês ou latim; por fim, excluindo as cartas em que a expressão aparece, todas as suas ocorrências ocupam um lugar de destaque, anunciando de forma estratégica um empreendimento que é imprescindível para alguém que busca alcançar o conhecimento.

Portanto, nesse trabalho, meu objetivo é defender que longe de ser uma expressão frívola, *semel in vita* é utilizada por Descartes como um recurso retórico carregado de significado filosófico, já que prescreve que o momento de reestruturação do conhecimento que marca o fundacionalismo cartesiano deve ocorrer de forma radical, breve e definitiva. Para tanto, acreditamos que é necessário esmiuçar a utilização da expressão *semel in vita* por Descartes dentro de seus escritos, traçando os contextos em que ela aparece e o papel que a formulação sustenta dentro desses textos. Assim, será possível determinar que mesmo levando em conta as particularidades de cada uma das obras de Descartes, *semel in vita* sempre se relaciona com um objetivo principal: a busca pelo escopo do conhecimento humano.

Semel in vita e o corpus cartesiano

O “exemplo mais nobre de todos”: *semel in vita* nas *Regulae*

Apesar de não terem sido publicadas – e nem mesmo acabadas – por Descartes, as *Regulae ad Directionem Ingenii* formam um escrito importante para compreender as primeiras investigações matemáticas, metodológicas e filosóficas deste autor. É durante o texto das *Regulae* que temos, provavelmente, a primeira ocorrência da expressão *semel in vita*. A

⁵ A expressão aparece em seis cartas diferentes, escritas entre 1629 e 1649. Cf.: AT I, p.62; AT I, p.183; AT III, p.103; AT III, p.161; AT IV, p.362 e AT V, pp.461-462.

formulação aparece em três ocasiões diferentes no interior da Regra VIII, esta que tem como objetivo mostrar em quais casos seguir a ordem é realmente necessário e em quais casos é somente útil. De modo geral, essa regra estabelece que em certas investigações alguns dos elementos oferecidos ao entendimento não poderão ser compreendidos pela intuição intelectual e, nesses casos, não convém dar seguimento a esse tipo de pesquisa. Descartes explica que se não formos capazes de compreender por intuição os elementos mais simples de um problema, então não é prudente seguir em tal investigação, já que esta se encontraria fora do escopo da razão humana e um trabalho desse tipo seria inevitavelmente frustrado (DESCARTES, 1999, pp.47-48/ AT X, p. 393).

Nesse sentido, o filósofo evidencia que só é adequado seguir em pesquisas sobre questões que estão abertas a nós, seres humanos de entendimento limitado e, para tanto, é necessário “examinar todas as verdades para cujo o conhecimento basta a razão humana” (DESCARTES, 1999, p.50/ AT X, p.395), ou seja, identificar o escopo da razão humana. Esse estudo, para Descartes,

deve ser feito uma vez na vida [*semel in vita*] por todos que se empenham seriamente em alcançar a sabedoria – seguramente encontrará, de acordo com as regras fornecidas, que nenhum conhecimento pode preceder o do entendimento, já que é dele que depende o conhecimento de tudo o mais, e não o inverso (DESCARTES, 1999, pp.50-51/ AT X, p.395).

Nessa passagem é possível verificar a primazia do sujeito cognoscente, já que é o entendimento que dá lugar a todo o conhecimento possível e, por isso, deve ser o primeiro a ser investigado. Na concepção de Descartes temos aqui o exemplo mais nobre de todos porque sem essa investigação – que é primeira, imprescindível a todas as outras e que deve ser feita *uma vez na vida* – é inviável realizar pesquisas sem que o entendimento não se depare com elementos ininteligíveis que obscurecem a luz natural. É o conhecimento dos limites da razão humana que fornece as bases que condicionam todos os outros conhecimentos e, portanto, o exame da própria razão humana deve ser realizado *uma vez na vida*.

No decorrer da Regra VIII essa mesma ideia retorna em outras duas ocasiões. O autor, ao determinar que é necessário que se conheça quais as vias que estão abertas aos seres humanos para que eles apreendam a verdade de forma segura, explica que

para não ficar sempre na incerteza sobre o que pode a inteligência e para que ela não trabalhe fora de propósito e ao acaso, antes de nos prepararmos para conhecer as coisas em particular, cumpre uma vez na vida [*semel in vita*] ter procurado cuidadosamente de quais conhecimentos é capaz a razão humana. Para melhor fazê-lo, entre as coisas igualmente fáceis de conhecer, é pelo que há de mais útil que sempre se deve começar a busca (DESCARTES, 1999, p.52/ AT X, pp.396-397).

A prioridade do exame acerca do escopo da razão humana, assim, se dá não apenas em relação à hierarquia a respeito da simplicidade, que é exigido pela ordem preconizada pelo método, mas também leva em conta a utilidade da pesquisa. Desse modo sua precedência é mais uma vez atestada, inclusive porque é desta busca que se obtém os instrumentos essenciais para as pesquisas futuras. Assim, ao advertir que o exame da razão humana deve ser uma ocorrência singular, Descartes esclarece que uma vez desvelados os conhecimentos necessários para seguir em outras pesquisas, é possível avançar em investigações subsequentes e necessárias para a construção e desenvolvimento do conhecimento. De forma análoga, na última ocorrência da expressão nas *Regulae*, Descartes conclui que a investigação sobre a natureza do conhecimento e seu escopo deve ser considerada “uma vez na vida [*semel in vita*] [por] qualquer um que ame um pouco que seja a verdade, uma vez que a investigação aprofundada desse ponto encerra os verdadeiros instrumentos do saber e de todo o método” (DESCARTES, 1999, p.54/ AT X, p.398).

Consequentemente, é bastante claro que nas *Regulae* o que deve ser feito *uma vez na vida* é o exame do entendimento humano e seu escopo e, igualmente, na visão de Descartes, é apenas por meio dessa pesquisa que é possível a formulação do método. Nesse ponto se torna oportuno retomar a

Regra IV que estabelece que “o método é necessário para a busca da verdade” (DESCARTES 1999, p.19/ AT X, p.371), em que Descartes esclarece que seu próprio método só pode ser estruturado e compreendido a partir das operações intelectuais mais simples e primeiras de todas – a intuição e a dedução – que são, essencialmente, o próprio entendimento (DESCARTES, 1999, pp.20-21/ AT X, p.372). Em outras palavras, a expressão *semel in vita* nas *Regulae* anuncia a necessidade da investigação preliminar do espírito, investigação que deve ser realizada uma vez na vida e que, a partir dela, se pode encontrar os caminhos abertos para o conhecimento e, assim, seguir na procura pela verdade e alcançar “o verdadeiro conhecimento de tudo que for capaz de conhecer” (DESCARTES, 1999, p.20/AT X, p.372) “a ponto de nada mais ter para desejar” (DESCARTES 1999, p.48/ AT X, p.393). Da mesma forma, é por meio dessa investigação que se pode evitar as vias obscuras e inacessíveis ao intelecto humano, o que permite a evasão de erros e buscas infrutíferas e prejudiciais à própria razão, além de fornecer o que é necessário para o estabelecimento do método. Mais do que isso, como argumentaremos adiante, é manifesto aqui a primazia do sujeito cognoscente, o que culmina, invariavelmente, na afirmação do *cogito* nas obras da posterioridade.

Une bonne fois: o projeto do Discurso e de La Recherche de La Vérité

Dentro da redação do *Discurso* é possível encontrar a mesma expressão, agora sua versão em francês – *une bonne fois* –, ainda dentro de uma dinâmica que anuncia um projeto singular e essencial para a filosofia cartesiana. Sabemos que na Segunda Parte da obra, Descartes narra as reflexões que o levaram a perceber que não é prudente aceitar nenhum juízo sem a devida ponderação, nem mesmo aqueles provindos da tradição e das autoridades, ainda que aceitos de modo majoritário, reflexões que o levam a optar por uma reforma de seus próprios pensamentos e crenças, afirmando que

no que diz respeito a todas as opiniões que até então eu tinha acolhido em minha crença, o que melhor poderia

fazer, de uma vez por todas [*une bonne fois*], seria tentar suprimir-lhes essa confiança, afim de substituí-las, em seguida, por outras melhores, ou pelas mesmas, depois de tê-las ajustado ao nível da razão (DESCARTES, 2018, pp.77-78/AT VI, pp. 13-14).

Analogamente às *Regulae*, o texto do *Discurso* desvela a existência de um encargo que deve ser realizado impreterivelmente por qualquer um que deseje se afastar de erros e preconceitos e alcançar a verdade, desenvolvendo um conhecimento certo e seguro. Não obstante, o que nas *Regulae* era o anúncio do exame do entendimento humano e de seus limites parece se desdobrar, anunciando agora a necessidade de suprimir todas as velhas crenças e opiniões recebidas ao longo da vida que não foram avaliadas diligentemente pela razão. Esse desenrolamento, entretanto, não modifica o cerne do objetivo anunciado por *semel in vita*, já que a supressão das crenças atua como artifício que permite uma reforma do conhecimento, sendo um mecanismo importante para a pesquisa de todas as verdades acessíveis ao entendimento humano.

Tal aspecto do pensamento cartesiano não está tão sublinhado no *Discurso* como acontece nas *Regulae*, porém não é de todo impenetrável. Na obra de 1637, Descartes não propõe explicitamente o exame dos limites da razão humana, mas parece substituir tal tarefa, indicando que o que deve ser realizado uma vez na vida é a supressão de crenças duvidosas e errôneas⁶. Entretanto, segue-se a essa tarefa uma característica deveras importante, isto é, que tais crenças deveriam ser julgadas apenas pela luz natural da razão: quando o filósofo aponta que as crenças antigas poderiam ser adequadas “ao nível da razão” é possível perceber que a própria razão humana é estabelecida como parâmetro do conhecimento, o que é corroborado pelo reconhecimento de suas limitações e o esclarecimento de que o método só pode alcançar o “conhecimento de todas as coisas das quais

⁶ Como veremos mais detalhadamente adiante, a supressão de erros que é realizada de forma cabal por meio da dúvida desemboca diretamente na afirmação da existência do eu pensante e na consequente avaliação de suas possibilidades, ou seja, o exame do escopo do intelecto humano e, portanto, chegamos aqui ao mesmo patamar de investigação preconizado pelas *Regulae*.

meu espírito fosse capaz” (DESCARTES, 2018, p.80/ AT VI, p.17). Portanto, é o limiar das capacidades racionais, exatamente como o exemplo “mais nobre de todos” nos adverte, que se coloca como crivo para o estabelecimento do conhecimento certo e seguro, este que substituirá as crenças e opiniões antigas, garantindo a reforma do conhecimento objetivada por Descartes

Além disso, o método do *Discurso* se assemelha a doutrina das *Regulae* já que ele é compreendido como preliminar a qualquer investigação particular e, mais do que isso, o método continua sendo uma consequência direta do exame das possibilidades do espírito e só existe verdadeiramente a partir deste exame, corroborando assim sua primazia e anterioridade. É por esse motivo que Descartes esclarece que sua rejeição de opiniões pré-concebidas não poderia ser realizada de forma aleatória e pouco planejada, mas que era necessário empregar “bastante tempo em elaborar o projeto da obra que empreenderia e em procurar o verdadeiro método para chegar ao conhecimento de todas as coisas de que meu espírito fosse capaz” (DESCARTES, 2018, p.80/ AT VI, p.17).

Da mesma forma, o diálogo inacabado *La Recherche de La Vérité*⁷ também expõe a expressão *une bonne fois* em um lugar de destaque. O formato coloquial, pouco usual para Descartes, juntamente com a escolha pela língua vernacular em oposição ao latim são explicitados pelo autor como sendo um recurso visando a difusão de sua filosofia a um público mais diversificado e amplo⁸: ora, se o caminho da verdade está aberto a todos os

⁷ Incluímos esse diálogo inacabado aqui por dois motivos principais. O primeiro, e mais simples deles, é por também ter sido escrito em francês, como o *Discurso*, e utilizar a expressão *une bonne fois*, diferentemente dos originais de todas as outras obras comentadas aqui. Depois, escolhemos apresentar *La Recherche* nessa seção porque sua datação ainda é muito debatida, existindo bons argumentos para posicionar o diálogo entre os escritos da juventude, escrito simultaneamente às *Regulae*, como argumenta Olivo e Carraud (DESCARTES, 2013), assim como há bons argumentos para posiciiná-lo como uma obra da maturidade cartesiana, possuindo uma proximidade com as *Meditações*, como é sustentado por Borba (2015). Assim, cremos que um espaço mediano não será prejudicial e nem exigirá que determinemos uma datação para essa obra, o que foge do nosso escopo no presente trabalho.

⁸ Entretanto, frequentemente foi notado que o diálogo é interrompido assim que alcança o ponto de asserção do cogito, o que não é surpreendente, já que a afirmação do “eu penso, eu

seres humanos, então o ideal é que o maior número possível de pessoas pudesse ter acesso às vias que levassem à verdade (AT X, p.498). A conversa é composta por três personagens e o objetivo principal é que Eudoxus, porta-voz de Descartes, conduza seus interlocutores a se livrar das antigas opiniões e crenças, se despreendendo dos preconceitos para alcançar uma ciência sólida, mostrando assim os caminhos que ele mesmo traçou e que o deixaram satisfeito em relação às suas descobertas, já que estes caminhos saciaram sua curiosidade e seu desejo pela verdade. Por isso, Eudoxus evidencia a importância do procedimento dizendo que

seria necessário que cada homem, tão cedo alcançasse um certo termo, a chamada idade do conhecimento, se decidisse uma vez na vida [*une bonne fois*] a retirar da sua fantasia todas as ideias imperfeitas que nele foram traçadas até então, e que recomeçasse tudo de bom a formar novas ideias, empregando tão bem toda a indústria de seu entendimento que, se não os conduzisse à perfeição, pelo menos não poderia culpar a fraqueza dos sentidos, nem as transgressões da natureza⁹ (AT X, p.508, tradução nossa).

A partir desse anúncio, o diálogo, pela voz de Eudoxus, passa a apresentar argumentos que, começando pelo engano dos sentidos, paulatinamente levam à universalização da dúvida, passando pelo argumento dos sonhos e pela especulação sobre a existência de um ser poderoso e enganador (AT X, pp.510-514). Apesar da semelhança ser nítida entre o processo proposto por Eudoxus e a estratégia de encontrar os primeiros princípios metafísicos das outras obras cartesianas, principalmente o *Discurso* e as *Meditações*, é também notável o quanto *La Recherche* se aproxima do

sou” exige uma ponderação extremamente interna e particular, o que não se adequaria ao formato de um diálogo (PINHEIRO, 2019, p.297).

⁹ « (...) il faudrait aussi que chaque homme, si tôt qu’il a atteint un certain terme qu’on appelle l’âge de connaissance, se résolût une bonne fois d’ôter de sa fantaisie toutes les idées imparfaites qui y ont été tracées jusques alors, et qu’il recommençât tout de bon d’en former de nouvelles, y employant si bien toute l’industrie de son entendement, que, s’il ne les conduisait à la perfection, il n’en peut au moins rejeter la faute sur la faiblesse des sens, ni sur les dérèglements de la nature ».

conteúdo das *Regulae*: o diálogo também marca o objetivo de descobrir as vias por onde é possível elevar o conhecimento até o maior nível possível (AT X, 496), e, assim como nas *Regulae*, fica claro em *La Recherche* que ao seguir esse procedimento de se livrar das crenças e opiniões antigas, fundamentadas em princípios vulgares e duvidosos, tem-se o uso integral da razão o que, conseqüentemente, leva ao caminho para a verdade; entretanto, se todo o entendimento for utilizado da melhor maneira possível, o que não for encontrado não poderia ser atribuído à “fraqueza dos sentidos, nem as transgressões da natureza” mas simplesmente deve ser aceito que existem conhecimentos que não estão disponíveis ao espírito humano. Finalmente, é forçoso sublinhar que a passagem citada acima chama atenção para a decisão ativa do espírito, esta que deve ser realizada uma vez na vida, de se livrar de crenças imperfeitas e seguir, assim, na reformulação do conhecimento, este que passa, impreterivelmente, pela utilização adequada da razão, o que só pode ser realizado por meio da investigação de seus próprios recursos e instrumentos.

As Meditações e os Princípios: semel in vita e momento metafísico inaugural da filosofia cartesiana

Em 1641, quatro anos após a publicação do *Discurso*, é impresso as *Meditações sobre Filosofia Primeira*, em que encontramos provavelmente a ocorrência mais notável da formulação que nos detém neste trabalho. Prontamente, já no primeiro parágrafo da Primeira Meditação, Descartes comenta que havia observado a necessidade de derrubar todas as opiniões pré-concebidas que recebeu e consentiu desde sua infância, opiniões e crenças que se apresentavam cercadas de preconceitos e dúvidas. Por isso, o filósofo narra ter percebido que se sua intenção era alcançar a verdade e estabelecer algo de certo e indubitável nas ciências seria necessário, portanto, rejeitar todos essas antigas opiniões e crenças, *uma vez na vida*, a fim de investigar a verdade e estabelecer preceitos firmes, verdadeiros e seguros (AT VII, p.17).

Nesse contexto, *semel in vita* é identificado majoritariamente com a necessidade de destruir todas as opiniões antigas na busca de fundamentos sólidos para as ciências com o objetivo de ultrapassar a dúvida, alcançando

a verdade e, então, ter o apoio necessário para realizar a desejada reforma completa do corpo do conhecimento de sua época. A Primeira Meditação funciona, desta maneira, como o prelúdio para uma investigação metafísica minuciosa sobre os primeiros fundamentos do conhecimento. Entretanto, essa investigação se relaciona intimamente com as possibilidades da razão e o estabelecimento de seus limites: ao término da instauração da dúvida hiperbólica metodológica, Descartes afirma que seguirá negando todas as opiniões “de maneira que, se não estiver em meu poder conhecer algo verdadeiro, estará em mim pelo menos negar meu assentimento aos erros, às coisas falsas.” (DESCARTES, 2004, p.33/ AT VII, p.23). Esse adendo é significativo porque se relaciona com o procedimento que deve ser realizado *uma vez na vida* por aquele que busca conhecer a verdade descrito nas obras anteriores de Descartes: a estratégia de abandonar todas as crenças e opiniões antigas busca uma reestruturação epistemológica, mas esta reestruturação inclui, invariavelmente, o inquérito a respeito do alcance do conhecimento humano. Nas *Meditações* isso fica claro quando percebemos que o filósofo reconhece a eventualidade de um cenário em que o conhecimento da verdade não é possível, o que só é refutado quando tem-se ciência do *cogito*, o primeiro conhecimento na ordem das razões que garante que é possível conhecer algo.

Nesse sentido, qualquer investigação metafísica acerca dos primeiros princípios passa sistematicamente pelo conhecimento da razão humana e, conseqüentemente, pela determinação de suas possibilidades e limitações. A descoberta do *cogito* como primeira verdade metafísica indubitável que abre a cadeia de razões é, acima de tudo, a confirmação de que todo o conhecimento das coisas particulares depende do conhecimento da razão humana e não o contrário. Conseqüentemente, nas *Meditações* a utilização da expressão *semel in vita* corresponde integralmente ao objetivo essencial de outras aparições, deixando claro também que tal determinação de reestruturação do conhecimento e exame da razão humana deve ocorrer de forma ímpar e breve, abrindo o caminho para pesquisas que são dependentes desta primeira investigação¹⁰.

¹⁰ A necessidade de brevidade poderia ser questionada tendo em vista a longa seção de *Objções e Respostas* anexadas ao texto das *Meditações*. A respeito dessa aparente

Citamos aqui, por fim, a redação dos *Princípios da Filosofia* (1997)¹¹ que já na primeira proposição de sua primeira parte indica que é imperativo colocar todas as coisas em dúvidas, *semel in vita*, para que seja feita uma investigação da verdade de modo diligente. Na Primeira Parte dos *Princípios*, assim como nas *Meditações*, o aspecto metafísico da busca por primeiros princípios indubitáveis que fundamentam toda uma ciência segura é o que salta os olhos e, além disso, também é possível notar a referência ao uso completo da razão e como esta deve se voltar ao que é verdadeiro (AT VIII, p.5) e acessível à sua competência, ou seja, deve-se buscar a verdade, mas apenas aquela parcela que pode ser compreendida integralmente pela razão humana. O texto dos *Princípios* diz o seguinte:

Porque fomos crianças antes de sermos homens, e porque julgamos ora bem ora mal as coisas que se nos apresentaram aos sentidos quando ainda não tínhamos completo uso da razão, há vários juízos precipitados que nos impedem agora de alcançar o conhecimento da verdade; [e de tal maneira nos tornam confiantes que] só conseguimos libertar-nos deles se tomarmos a iniciativa de duvidar, pelo menos uma vez na vida [*semel in vita*], de todas as coisas em que encontramos a mínima suspeita de incerteza (DESCARTES, 1997, p.27/ AT VIII, p.5).

A própria localização desse princípio no texto é bastante relevante para a análise que buscamos desenvolver aqui: o uso integral da razão, que tem como objetivo evitar erros e chegar à verdade é o primeiro preceito do primeiro livro dos *Princípios da Filosofia*, todos os outros preceitos dependem dessa decisão preliminar que deve ser realizada uma vez na vida.

contradição, Pinheiro (2019, p.131) explica que “As *Respostas às Objeções* que Descartes fez estão de publicar simultaneamente com as *Meditações* (“*semel in vita*”, lembremos que esse era o desígnio anunciado desde as primeiras palavras do texto) são, é verdade, bastante extensas. A verborragia dos comentários cartesianos às *Objeções* é, porém, apenas a contraparte da brevidade do texto principal, uma vez que ambas partilham o mesmo objetivo: é preciso encerrar “de uma vez por todas” as discussões, e deixar que a plenitude de uma intuição intelectual pura e instantânea se instale de vez na mente dos leitores. Menos que um diálogo, as *Respostas* são uma tentativa – por vezes fracassada – de instaurar um silêncio que nos permitisse ouvir nosso ininterrupto monólogo interior”.

¹¹ Publicado originalmente em 1644.

Além disso, nessa passagem é possível notar igualmente que a decisão de duvidar se coaduna com a utilização da razão de forma integral e, conseqüentemente, com o alcance da verdade. Essa investigação, apesar de extremamente importante e primeira, sendo anterior a todas as outras investigações, não deveria tomar todo o tempo de quem procura a verdade. Pelo contrário, deve ser feita uma vez na vida e, estando realizada, pode dar lugar a pesquisas ulteriores, como é demonstrado na continuação dos *Princípios*.

A anunciação de *semel in vita*

Levando em consideração o que foi apresentado na seção anterior sobre as ocorrências de *semel in vita* (ou *une bonne fois*) nas obras de Descartes é possível iluminar a estratégia de reconstrução do conhecimento por meio da razão objetivada por Descartes, principalmente porque, como foi indicado, em todas as grandes obras cartesianas o que *semel in vita* anuncia não se modifica, mesmo que haja algumas variações que levam em conta as particularidades de cada um dos escritos de Descartes. Como vimos, *semel in vita* se relaciona reiteradamente com a rejeição de opiniões falsas, com a investigação e identificação do escopo do entendimento humano e, conseqüentemente, com o uso íntegro da razão que é o único instrumento que podemos utilizar de forma ativa para alcançar verdades e construir um sistema de conhecimento seguro.

Nesse sentido, é possível determinar que, em todas as suas variações, *semel in vita* se volta para um tópico único e principal que é a primazia da razão humana. A doutrina encontrada nas *Regulae* de que “nada se pode conhecer antes do entendimento” (DESCARTES, 1999, p.48/ AT X, p.395) é, dessa forma, perene em toda a filosofia proposta por Descartes. É claro que as *Regulae* apresentam uma tarefa de cunho estritamente epistemológico e, portanto, tendo em vista a necessidade de uma fundamentação metafísica de sua filosofia que se orienta a partir do estabelecimento de dúvidas céticas, o ponto focal do anúncio de *semel in vita* parece mudar. Mas tal mudança é apenas ilusória. O que ocorre é que no texto do *Discurso*, de *La Recherche*, dos *Princípios* e, principalmente,

das *Meditações*, a expressão *semel in vita* (ou *une bonne fois*) foi, muitas vezes, conectada apenas como o anúncio da dúvida que teria como principal objetivo eliminar preconceitos do espírito e libertar a razão do que a obscurece e, assim, o propósito de investigar o escopo da razão humana, indicado pelas *Regulae*, perde sua força.

Entretanto, ao observar atentamente o anúncio da reestruturação do conhecimento pensada por Descartes é possível notar que *semel in vita* carrega consigo o que é expresso já no texto abandonado das *Regulae*: o que deve ser realizado uma vez na vida é, principalmente e primeiramente, a investigação sobre a razão humana e seus limites. Como explica Borba, essa aparente mudança realizada por Descartes é

completamente justificável dentro do contexto de surgimento da dúvida e não diminui a importância do emprego recorrente da mesma expressão [*semel in vita*]. Mesmo porque, se desfazer das antigas opiniões não deixa de ser uma maneira de analisar (ou pelo menos de começar a analisar) todas as verdades (BORBA, 2015, p.98).

O grande objetivo cartesiano traçado nas *Meditações* de “estabelecer em algum momento algo de firme e permanente nas ciências” depende do estabelecimento das dúvidas da Primeira Meditação na medida em que é esse processo de livramento de todos os preconceitos provindos dos sentidos e da tradição que permite ao meditador que alcance o conhecimento da sua própria razão. É o conhecimento do *cogito* que é a verdade primeira, o ponto arquimediano que permite que Descartes leve a cabo suas meditações acerca de outros pontos, como a investigação de suas ideias, a existência de Deus e a existência do mundo sensível. Dessa forma, ainda que a natureza puramente epistemológica das *Regulae* seja superada, as *Meditações* continuam corroborando que o entendimento é o primeiro conhecimento e que todos os outros conhecimentos dependem dele. Nada poderia estar mais claro do que essa primazia da razão dentro da ordem proposta nas *Meditações*: é das ideias presentes no *cogito* que se estabelece a existência de Deus. Ainda que a existência de Deus não dependa da

existência do *cogito*, o conhecimento de Deus por parte da substância pensante depende da sua relação de necessidade com seu criador.

As passagens que foram compiladas na seção anterior revelam igualmente a vinculação entre a utilização da dúvida e a necessidade de determinar a própria razão, ou seja, mostram de qual maneira a certeza do *cogito* e suas possibilidades se dá por meio da desapropriação de crenças duvidosas. Nesse sentido, gostaria de retomar a intenção de Descartes afirmada no *Discurso do Método* de se livrar de todas as opiniões antigas para que pudesse construir um sistema seguro de conhecimento, intenção que depende do exame do intelecto e seus limites, já que é a razão, em seu estado incorrupto que figura como o crivo do conhecimento: na Quarta Parte, após compilar os motivos para duvidar, Descartes conclui que a existência de si enquanto substância pensante é “o primeiro princípio da filosofia que procurava” (DESCARTES, 2018, p.91/ AT VI, p.32) e, enquanto primeiro princípio, é esta substância pensante que passa a ser investigada e que dá lugar a outras verdades, corroborando que o conhecimento do entendimento é anterior a todos os outros.

Portanto, é possível concluir que em todas as ocorrências de *semel in vita* dentro do *corpus* cartesiano temos a anúnciação notável de reconstrução de conhecimento. E, ao esmiuçar tal anúncio, percebe-se que o primeiro passo dessa reconstrução é justamente o estabelecimento e a investigação da razão. É apenas a partir da determinação das possibilidades do intelecto humano, feito por meio da investigação de suas estruturas, que se torna possível seguir na construção de um sistema de conhecimento, já que este sistema depende da própria razão. As *Regulae* indicam que é por meio dessa investigação – primeira e iminente que deve ser realizada uma vez na vida por todos que buscam a sabedoria – que se pode evitar erros e buscas infrutíferas e prejudiciais a razão. Os escritos posteriores entendem que evitar os erros e retirar os preconceitos da mente por meio da dúvida levam-nos a conceber com maior facilidade que o primeiro conhecimento que podemos possuir é o da própria razão: o que era antes dado como certo, i.e., a capacidade de conhecer, passa a ser duvidada e, por isso, a dúvida é anterior à investigação sobre o escopo do entendimento humano. Porém, a própria dúvida não é um processo investigativo, mas destrutivo e, nesse

sentido, a investigação sobre a capacidade do intelecto humano continua sendo a investigação preliminar.

Não obstante a importância e primordialidade dessa investigação, Descartes deixa claro que a pesquisa não deve se deter nela por tempo indeterminado. Pelo contrário, é uma investigação radical e trabalhosa e, por isso, deve ser realizada de forma bem-feita, em um momento específico em que a razão se mostre madura o suficiente para tanto e, tendo sido concluída, pode e deve dar lugar a outras investigações que decorrem diretamente dessa primeira busca. Ulysses Pinheiro argumenta que a “‘novidade’ do cartesianismo só poderia ser instaurada (...) como uma irrupção instantânea, sem intermediações ou procedimentos paulatinos” (PINHEIRO, 2019, p.132) e o anúncio promovido por *semel in vita* se associa intimamente com essa irrupção instantânea, já que

se é preciso investigar os fundamentos da ciência “uma vez na vida”, isso significa que a filosofia deve ser começada e terminada, que algo completo deve poder se oferecer à visão como um todo perfeito, de tal modo que o “resto do meu tempo” possa ser consagrado aos sentidos (PINHEIRO, 2019, p.239).

De maneira análoga, Alexandre Soares propõe que essa resolução emancipatória proposta por Descartes

é pontual; é no instante em que o ato da vontade, conquanto sua deliberação possa ter exigido um longo período de tempo, é efetuado pela consciência individual; o ato radical, por exemplo, de *semel in vita* rever todas as opiniões, do homem que assume inteiramente o múnus de filósofo e se propõe a formular a verdadeira Filosofia. Trata-se de um instante diferenciado, momento “atômico” que rompe com o fluxo temporal que, enquanto tal, consiste em uma determinação histórica que dificulta a busca da verdade, é obstáculo ao pensamento autônomo (SOARES, 2008, p.225).

Assim, o projeto fundacionalista cartesiano deve ser considerado como apenas um primeiro momento da filosofia de Descartes e não deve ser

entendido como sua totalidade. Mais do que isso, para o autor das *Meditações sobre Filosofia Primeira*, o tempo empregado em tratar de questões propriamente metafísicas em que o pensamento puro é o objeto não deve ser exacerbado, mas circunscrito dentro desse instante “atômico”, o que possibilita que a grande maioria do tempo seja ocupado com “a liberação dos sentidos e descanso da mente” (AT III, p.693).

Considerações Finais

Torna-se evidente ao considerar as citações de Borba, Pinheiro e Soares indicadas acima que um termo que desempenha um papel tão central no empreendimento de Descartes nas *Meditações* não passaria despercebido pelos estudiosos da filosofia cartesiana. Entretanto, a expressão em si mesma nunca foi tomada em primeiro plano – até onde sei –, sendo sempre considerada lateralmente. Além do mais, pouco foi dito sobre a constância de suas aparições ao longo dos escritos de Descartes. Usualmente, o que se pode encontrar na literatura é uma apreciação da expressão que se limita ao uso que Descartes faz da formulação no primeiro parágrafo das *Meditações*. É o que notamos, por exemplo, no artigo “*Semel in vita: The Scientific Background to Descartes’ Meditations*” (1986) de Daniel Garber. Enquanto o autor utiliza a expressão no título de seu trabalho e se pergunta porque Descartes teria indicado que o projeto de troca dos princípios epistemológicos vulgares, i.e., aristotélicos, por outros mais confiáveis deveria ser feito uma vez na vida, seu foco não se aproxima da própria expressão nem da análise de sua importância, mas se volta, na verdade, para a análise dos objetivos do projeto cartesiano como um todo. Garber argumenta que Descartes precisa realizar o trabalho vigoroso de reconstruir os fundamentos metafísicos do conhecimento porque o filósofo quer, no fim das contas, oferecer novos fundamentos epistemológicos que visam a

refutação da ciência aristotélica e uma reformulação de todo o saber científico¹² (GARBER, 1986, p.91), concluindo que

É esse projeto, o destronamento dos sentidos que, desde os nossos primeiros anos governaram a nossa mente, e a elevação da razão, a legítima soberana do intelecto, que deve ser empreendida, *uma vez na vida*, para que não fiquemos presos no falso mundo que desde nossos primeiros anos imaginamos habitar¹³ (GARBER, 1986, p.108, tradução e grifos nossos).

David Cunning (2007), por outro lado, utiliza-se da formulação *semel in vita* para explorar a influência estoica na filosofia cartesiana. Assim como no trabalho de Garber, a expressão latina aparece no título do artigo de Cunning – “*Semel in vita: Descartes’ stoic view on the place of philosophy in human life*” –, porém seu significado é pouquíssimo explorado no decorrer do texto. O objetivo de Cunning é, em linhas gerais, argumentar que Descartes entende que a filosofia não é completamente adequada para o ser humano, composto essencialmente pela união entre alma e corpo. Ora, na medida em que o projeto de reconstrução epistemológica e metafísica proposto por Descartes depende, necessariamente, da separação entre alma e corpo, algo tão plástico ao ser humano, a meditação filosófica não poderia ser realizada frequentemente, mas deveria, na verdade, ser reduzida a poucas horas por ano, como Descartes afirma conduzir seus estudos (AT III, pp.692-693; CUNNING,

¹² A premissa de Garber é justificada principalmente pelo que Descartes relata a Mersenne numa carta datada de 28 de janeiro de 1641, em que o autor das *Meditações* confessa a seu amigo que em sua obra estão contidos todos os fundamentos de sua física, esta que é completamente oposta à física aristotélica (AT III, 297-298). Nesse sentido Garber afirma que “Descartes’ revolution in physics must begin with a revolution in epistemology” (Garber 1986, p.91).

¹³ “It is this project, the dethroning of the senses that, from our earliest years, ruled the mind, and the elevation of reason, the rightful sovereign of the intellect, which must be undertaken, once in life, lest we remain trapped in the false world we have from our earliest years imagined ourselves to inhabit”.

2007, pp.169-172; p.177). Sob tal perspectiva, Cunning afirma que a utilização de *semel in vita* ocorre dentro dos textos cartesianos justamente para marcar que as mentes humanas, que estão “incorporadas”, i.e., unidas substancialmente aos corpos, não devem se comprometer frequentemente com a filosofia, mas realizar o distanciamento entre as duas substâncias *uma vez na vida* (CUNNING, 2007, pp.176-177). Apesar de concordar em linhas gerais com essa conclusão de Cunning, sua abordagem abrange apenas os textos da maturidade em que Descartes já revela uma teoria dualista explícita, que é o caso das *Meditações* e dos *Princípios da Filosofia*, deixando de lado outras ocorrências de *semel in vita* que são relevantes para uma análise completa da intenção de Descartes que anuncia um projeto que deveria ser realizado de uma vez por todas.

Na contramão dos dois trabalhos citados acima, a tese de Máira Borba (2015) destaca a assiduidade de *semel in vita* no vocabulário utilizado por Descartes em suas obras, indicando que ao longo dos escritos do filósofo, o que antes anunciava a análise de todas as verdades por meio do estudo do próprio conhecimento humano, como nas *Regulae*, passa a introduzir a necessidade de abandonar todas as opiniões acolhidas até aquele momento, como no *Discurso*, nas *Meditações* e nos *Princípios*. Dessa forma, o trabalho de Borba contribui de forma muito positiva para a análise da função de *semel in vita* na filosofia cartesiana ao considerar sua importância e seu emprego em diferentes obras. Não obstante, os pareceres de Borba figuram sempre dentro do escopo compatível com sua hipótese principal – situar o diálogo inacabado *La Recherche de La Vérité* entre as obras da maturidade cartesiana. Nessa perspectiva, Borba argumenta que

a presença do termo [*semel in vita*] na *Recherche* não implica necessariamente uma proximidade com as *Regras* e reforça a ideia de que a influência exercida no corpus cartesiano pelas *Regras* pode ultrapassar seu lugar no tempo, alcançando até mesmo as obras do fim da vida do filósofo (BORBA, 2015, p.98).

Dessa forma, ao argumentar em favor de sua tese e avaliar a expressão da qual nos ocupamos aqui, Borba também aponta para a influência das *Regulae* para o desenvolvimento de todo o pensamento de Descartes.

Baseado nesse panorama, meu intuito foi o de esclarecer que *semel in vita* é uma formulação que ultrapassa os domínios das *Meditações*, sendo utilizado por Descartes desde a sua juventude e que se fez presente durante toda a sua trajetória intelectual, carregando uma importância profunda que deve ser sublinhada. Além de sempre figurar em momentos decisivos da obra de Descartes, estando vinculada, dessa maneira, a uma decisão ativa de filosofar, *semel in vita* revela que o momento propriamente radical da filosofia se vincula intimamente com a investigação sobre o escopo do conhecimento humano e que esta investigação, tendo sido realizada, deve abrir espaço para outras atividades, principalmente atividades práticas que são exigidas da vida de qualquer ser humano. Assim, minha exposição tentou evidenciar que *semel in vita* atua como um fio condutor na filosofia cartesiana, indicando a importância da primazia da razão, esta que se vincula diretamente com o estabelecimento do método e da metafísica, ambos centrais para todo o pensamento de Descartes. No entanto, apesar da primazia dessa investigação, foi possível esclarecer que esse projeto não deve ocupar o tempo do pensador mais do que necessário, se limitando a algo que deve ser realizado uma vez na vida e, tendo fundamentado o conhecimento, o pensador pode e deve, assim, seguir na conduta da vida prática.

Referências

BORBA, Maira de Souza. *A Recherche de la Vérité de Descartes e as Objeções feitas às Meditações Metafísicas* – para uma abordagem sistemática do problema da datação. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A2FFV8/1/mairaborbatesefinal.pdf>. Acesso em 21 dez. 2022.

CUNNING, David. Semel In Vita: Descartes' Stoic View on the Place of Philosophy in Human Life. *Faith and Philosophy: Journal of the Society of Christian Philosophers*. 24 (2), 165-184. 2007. DOI: 10.5840/faithphil200724226.

DESCARTES, René. *Oeuvres*. Paris: J. Vrin. 1913.

DESCARTES, René. *Princípios da Filosofia*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70. 1997.

DESCARTES, René. *Regras para a Direção do Espírito*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 2002.

DESCARTES, René. *Meditações sobre Filosofia Primeira*. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

DESCARTES, René. *Étude du bon sens, La recherche de la vérité et autres écrits de jeunesse* (1616-1631). Paris: PUF. 2013.

DESCARTES, René. *Discurso do Método & Ensaios*. São Paulo: Editora Unesp. 2018.

GARBER, Daniel. Semel in vita: The Scientific Background to Descartes' Meditations. In: RORTY, Amélie Oksenberg. (Org.) *Essays on Descartes' Meditations*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press. 1986. DOI: <https://doi.org/10.1525/9780520907836-007>.

PINHEIRO, Ulysses. *Descartes e o ódio à escrita*. Curitiba: Koter Editorial. 2019.

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. *O Filósofo e o Autor*. Campinas: Editora Unicamp. 2008.

Data de registro: 23/12/2023

Data de aceite: 20/09/2023



O amigo-inimigo: contribuições da filosofia indígena à teoria da amizade

*João Jackson Bezerra Vianna**

Resumo: Este ensaio pretende compreender algumas das imagens diversas que o amigo pode suscitar em nosso pensamento. Parte-se de uma crítica ao tratamento filosófico da tradição ocidental-moderna à amizade, questionando a tese aristotélica do amigo como um outro-si-mesmo, fraterno e irmão. Então, busca-se percorrer imagens a partir das filosofias indígenas, considerando a política de amizade inventada entre anfitriões indígenas e antropólogos. Nestas relações que envolvem Dom Juan e Castaneda, Kopenawa e Albert, Dzoodzo e este autor, vislumbra-se uma ética que se constitui a partir da imagem imanente do inimigo e não do irmão fraterno. Desta perspectiva, passamos a considerar, ao invés de uma alteridade binomial, como em Aristóteles, uma alteridade genérica, enquanto um fundo virtual de diferença, a partir do qual as relações de que são feitas a amizade são atualizadas. Esse movimento implica reconhecer enquanto sujeitos entes e seres não concebidos assim no arranjo sociopolítico moderno. Por fim, o amigo emerge como uma atualização de um outro-outro, deixando-nos com a questão extraída da metafísica indígena: quais são os efeitos políticos de reconhecer o amigo a partir da imanência do inimigo?

Palavras-chave: Amizade; Indígenas; Filosofias

* Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: joajbvianna@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5097849908288629>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8952-7292>.

The friend-enemy: contributions of indigenous philosophy to the theory of friendship

Abstract: This essay aims to understand some of the diverse images that the friend can raise in our thinking. It starts from a critique of the Western-modern tradition's philosophical treatment of friendship, questioning the Aristotelian thesis of the friend as an another self, fraternal and brotherly. Then, it seeks to go through images from indigenous philosophies, considering the politics of friendship invented between indigenous hosts and anthropologists. In these relationships involving Don Juan and Castaneda, Kopenawa and Albert, Dzoodzo and this author, we glimpse an ethics that is constituted from the immanent image of the enemy and not of the fraternal brother. From this perspective, we come to consider, instead of a binomial alterity, as in Aristotle, a generic alterity, as a virtual background of difference, from which the relations of which friendship is made are actualized. This movement implies recognizing as subjects entities and beings not conceived in this way in the modern socio-political arrangement. Finally, the friend emerges as an actualization of an other himself, leaving us with the question drawn from indigenous metaphysics: what are the political effects of recognizing the friend from the immanence of the enemy?

Key-words: Friendship; Indians; Philosophies

El amigo-enemigo: aportaciones de la filosofía indígena a la teoría de la amistad

Resumen: Este ensayo pretende comprender algunas de las diversas imágenes que el amigo puede suscitar en nuestro pensamiento. Parte de una crítica al tratamiento filosófico de la amistad en la tradición occidental-moderna, cuestionando la tesis aristotélica del amigo como un outro-yo, fraternal y hermanado. A continuación, tratamos de recorrer las imágenes de las filosofías indígenas, considerando la política de la amistad inventada entre los anfitriones indígenas y los antropólogos. En estas relaciones que involucran a Don Juan y Castaneda, Kopenawa y Albert, Dzoodzo y este autor, vislumbramos una ética que se constituye a partir de la imagen inmanente del enemigo y no del hermano fraterno. Desde esta perspectiva, comenzamos a considerar, en lugar de una alteridad binomial, como en Aristóteles, una alteridad genérica, como fondo virtual de la diferencia, a partir de

la cual se actualizan las relaciones de las que está hecha la amistad. Este movimiento implica reconocer como sujetos a entidades y seres no concebidos así en el ordenamiento sociopolítico moderno. Finalmente, el amigo emerge como actualización de un otro-otro, dejándonos la pregunta extraída de la metafísica indígena: ¿cuáles son los efectos políticos de reconocer al amigo desde la inmanencia del enemigo?

Palabras-clave: Amistad; Indios; Filosofías.

Introdução

Este ensaio teórico foi baseado na comunicação preparada para uma aula da disciplina Introdução à psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo, a convite da professora Luziane Siqueira. A aula tinha como referência bibliográfica o provocativo texto de Jerá Guarani “Tornar-se selvagem” (2020). Inicialmente, reparamos como poderíamos (e se poderíamos) tornarmo-nos selvagem? Ou então, dito de outro modo, como poderíamos desbloquear um devir-selvagem? Não sabíamos ao certo do que isso tratava no início da aula e, tampouco, ao final, mas propus para a turma, à título de exercício, de que talvez um devir-indígena pudesse ser ativado entre nós fazendo amigos, por meio da criação de uma política outra de amizade. Defendi que precisaríamos considerar como referência uma política indígena destas relações. Este ensaio é, portanto, uma tentativa de entrever alguns conceitos indígenas que nos ajudem a suscitar imagens divergentes da amizade.

A psicologia enquanto profissão possui um compromisso ético e político de oferecer serviços para aqueles que precisam deles. No atual regime colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018), os indígenas podem precisar de serviços psicológicos, haja vista um projeto em curso de neurotização destes povos¹, o que se constata localizadamente em alguns

¹ Agradeço a Fabio Hebert pela expressão diagnóstica. Um projeto de neurotização se sobrepõe e se confunde com os projetos de “integração” e “aculturação” que marcam a

contextos a partir de demandas expressadas pelo próprio movimento indígena², bem como identificadas por profissionais ligados às políticas públicas³. Mas as minhas experiências de convivência, trabalho e amizade com essas pessoas, em especial com os Baniwa, a partir da minha pesquisa etnográfica na antropologia, sob o referencial da literatura etnológica, chamaram-me atenção para um conjunto distinto de questões, provocando um outro modo de pensar a relação possível entre psicologia e povos indígenas. Em uma guinada epistemológica, não me interessava tanto o que a psicologia teria a oferecer aos indígenas, mas o contrário, considerar o que estes povos ofereceriam como perspectiva para à psicologia, cabendo-nos, o que não é simples, ser capazes de reconhecer tais contribuições. É preciso encarar que a tarefa da nossa filosofia não pode ser mais a de englobar metafisicamente esses povos, reconhecendo, ao inverso, que eles possuem uma filosofia própria que nos pensa enquanto um de seus possíveis objetos.

história colonial etnocida pregressa e recente do governo brasileiro, como forma de controle e dominação que marca a política indigenista desde o Brasil colônia até 1988, o ano da promulgação da última constituição federal. Mas esta que é o marco do fim da política da tutela indígena pelo estado brasileiro, não pode obnubilar a atualidade das reminiscências destes projetos reavivados em diferentes frentes, legislativa, judiciária e executiva.

² Eu pude constatar pela primeira vez essas demandas em 2007 a 2008, quando acompanhava como ouvinte as reuniões do Conselho Distrital de Saúde Indígena (CONDISI) Porto Velho, em virtude de pesquisas de iniciação científica. No contexto das políticas de atenção diferenciada à saúde indígena no Sistema Único de Saúde (SUS), que se desdobra em um subsistema de atenção à saúde indígena, este conselho é uma das garantias à participação indígena nos órgãos colegiados de formulação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas de saúde e do controle da sua execução.

³ É necessária uma sensibilidade e competência não somente psicológica, mas antropológica, para qualificar a demanda crescente que motiva a “Política nacional de atenção integral à saúde mental das populações indígenas” (BRASIL, 2007), baseada em problemas identificados por instituições governamentais, agentes públicos e profissionais de saúde como sendo de ordem “psi”, tais como: suicídio, dependência alcoólica, depressão, uso abusivo de psicofármacos receitados nos serviços de saúde, entre outros. Considerando as cosmologias indígenas, uma dimensão subjetiva ou psicológica não pode ser tomada como óbvia ou semelhante à nossa.

O primeiro sentido de desbloquear os devires indígenas possui relação justamente com a assunção de aprender com os povos originários, pensando o nosso pensamento (e nossos afetos, corpos, sensações, percepções, bem como nossas políticas de cognição e subjetivação) diante do pensamento e dos modos de vida indígena. É a partir desse exercício especulativo que proponho analisarmos a amizade, para tanto utilizarei como caso a ser analisado as relações de amizade entre anfitriões indígenas e antropólogos. Mas antes façamos um sobrevoo em alguns entendimentos importantes sobre os amigos na tradição ocidental.

O amigo filósofo, um outro-si

Giorgio Agamben, filósofo italiano, em um breve ensaio chamado “O amigo” propõe recuperar a amizade como modo de filosofar. Para tanto, convidou seu amigo, o também filósofo Jean-Luc Nancy, para que iniciassem uma série de correspondências. Por motivos que não chegamos a saber, logo após a primeira resposta que recebeu, o autor relata o fim da troca de cartas. Este preâmbulo do ensaio é curioso, pois se entrevê o que parece ser a recusa de um amigo em filosofar sobre a amizade, e, justamente, Agamben faz questão de nos lembrar que a filosofia na sua origem grega é definida pela amizade (*philos*) e pelo seu exercício estabelecido *entre amis*.

Agamben, então, realiza uma leitura dos livros oitavo e nono de Ética a Nicômaco, e avança na definição de Aristóteles que, segundo ele, é a base ontológica de sua teoria da amizade. A tese é a de que o amigo é um “outro-si-mesmo” (*heteros autos*) e de que a amizade ocorre “no conviver e no ter em comum (*koinonein*) ações e pensamentos”. (ARISTÓTELES *apud* AGAMBEN, 2012, p. 04). Sobre isso, o autor interpreta o seguinte:

O amigo é, por isso, um outro-si, um heteros autos. Na sua tradução latina – *alter ego* – essa expressão teve uma longa história, e não é aqui o lugar de reconstruí-la. Mas é importante notar que a formulação grega é

mais fértil de significados do que soa aos ouvidos modernos. Em primeiro lugar, o grego – como o latim – tem dois termos para nomear a alteridade: *allos* (lat. *alius*) é a alteridade genérica, *heteros* (lat. *alter*) é a alteridade como oposição entre dois, a heterogeneidade. Além disso, o latim *ego* não traduz exatamente *autos*, que significa “si mesmo”. O amigo não é um outro eu, mas uma alteridade imanente na mesmidade, um devir outro do mesmo. No ponto em que eu percebo a minha existência como doce, a minha sensação é atravessada por um con-sentir que a desloca e deporta até o amigo, até o outro mesmo. A amizade é essa dessubjetivação no coração mesmo da sensação mais íntima de si” (AGAMBEN, 2012, p.5, grifo do autor).

Desta perspectiva, o amigo é uma diferença imanente enquanto um “outro-si” ou “outro mesmo”, no sentido da alteridade contida em uma relação binomial. Nesta definição de amizade, estamos diante de uma alteridade não genérica, de modo que a referida dessubjetivação mencionada por Agamben somente é possível porque, embora outro, o amigo enquanto um par binomial partilha de pensamentos e ações, um “con-sentir”, isto é, a existência enquanto distinção humana. É importante notar neste excerto a emergência de um aspecto comunitário e político, extrapolando o referido binômio. Todavia, essa expansão está limitada, pois neste caso o amigo enquanto devir-outro está no lugar de toda diferença interna ao que se entende por comunidade. Mais precisamente, o amigo da filosofia aristotélica emerge como a diferença que cabe no *entre amis* do fazer filosofia, ou seja, apenas aquela diferença concebível entre humanos considerados propriamente humanos

Acerca disso, Juliana Fausto, filósofa brasileira, afirmando os animais enquanto sujeitos políticos, observa que:

Aristóteles diz que o amigo é um ‘outro mesmo’; Agamben assinala que há uma histórica confusão acerca do entendimento deste *héteros autós*, muitas vezes traduzido como segundo eu ou alter ego. Héteros, ele lembra, é uma palavra que significa diferente em um

contexto binário (por exemplo, quando se diz, em grego, “a outra mão” para designar a mão esquerda), ao contrário de *állos*, que quer dizer qualquer outro. O amigo, então, como *héteros autós* é uma espécie de parte constitutiva ou ligada ao mesmo (eu), aquele a partir de quem o mesmo é. A filosofia, que traz o amigo ao próprio nome, como gosta de lembrar Agamben, e a “sinestesia política originária”, que vem ao mundo pelo com-sentir de um outro mesmo em mim, excluiriam assim todos os “quaisquer outros”, tudo aquilo que, para Agamben e talvez para Aristóteles, constituem inimigos ou outros não binários (FAUSTO, 2020, p.55).

Fausto nota que não somente os animais, preocupação central sua no livro *Cosmopolíticas dos animais* (2020), estariam fora da política aristotélica, mas todos os “quaisquer outros” fora das relações da amizade grega, em suma, todos os que não são os amigos destes filósofos. Em contraposição, não é raro o registro na literatura de intelectuais indígenas que estabelecem relações de amizade com estrangeiros não indígenas, como podemos acompanhar entre os amigos Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), Castaneda e Dom Juan (1968) e tantos outros. A antropologia enquanto ciência etnográfica forjada na relação com os povos indígenas não poderia existir, tal como conhecemos hoje, sem essas relações de amizade entre antropólogos e seus interlocutores indígenas. Isto é, para lembrarmos da epígrafe de Dom Juan, entre sujeitos que não são “nem mesmo vagamente parecidos”.

Retomando a provocação de Fausto, pergunto se pareceria possível a Aristóteles e Agamben ter amigos fora de Atenas, fora da pólis, e ser amigo do escritor e intelectual Aílton Krenak, do povo Krenak, ou do xamã Davi Kopenawa, do povo Yanomami, ou do *brujo* Dom Juan, do povo Yaqui, ou da liderança e professora Jerá Guarani, do povo Mbya Guarani? Nessa especulação, pode-se sugerir que talvez Ailton Krenak, por exemplo, achasse uma boa ideia trocar cartas com esses filósofos europeus, mas não mais, e provavelmente menos na verdade, do que seria conversar com as montanhas, os rios, os animais e os espíritos, como fazem tão bem, por exemplo, os intelectuais indígenas que designamos por

xamãs. Mas nisto não haveria nenhum demérito especial destinado aos filósofos em questão, porque nas filosofias indígenas os interlocutores não humanos, sob a forma de “espíritos auxiliares”, “aliados”, “mensageiros”, “demiurgos”, “ancestrais” e “donos” são sempre mais bonitos, inteligentes e interessantes que qualquer humano (BARRETO *et al*, 2018; KRENAK, 2019). Davi Kopenawa, xamã yanomami, por exemplo, faz questão de apontar em *A queda do céu* (KOPENAWA & ALBERT, 2015) como os humanos parecem feios e apáticos frente aos espíritos xapiri. A propósito, Kopenawa diz de si próprio com um xamã modesto, posto que ele é somente filho de um ser humano, diferente dos xamãs mais poderosos do povo Yanomami que são filhos do sêmen de espíritos não humanos.

Aristóteles e Agamben falam não somente de tempos específicos, mas de lugares geográficos e epistêmicos particulares. Nesse sentido, é importante ressaltar que eles elegem a sua comunidade, enquanto um recorte da comunidade humana, não somente como perspectiva a partir da qual falam, mas como o lugar exclusivo onde o pensamento e a “vida qualificada” é possível:

Essencial é, em todo caso, que a comunidade humana seja aqui definida, em relação àquela animal, por um conviver (*syzen* adquire aqui um significado técnico) que não é definido pela participação em uma substância comum, mas por uma condissão puramente existencial e, por assim dizer, sem objeto: a amizade, como consentimento do puro fato de ser. Os amigos não compartilham alguma coisa (um nascimento, uma lei, um lugar, um gosto): eles são con-divididos pela experiência da amizade. A amizade é o compartilhamento que precede qualquer divisão, porque o que há para partilhar é o próprio fato de existir, a própria vida. E é essa partilha sem objeto, esse consentir original, que constitui a política” (AGAMBEN, 2012, p.5)

Para Aristóteles e Agamben, a comunidade é a estritamente humana, para eles somente se pode ser amigo, companheiros e cultivar uma política de amizade (ou de qualquer outra natureza) dentro deste

arranjo socio-cósmico específico: “É assim que se diz que os homens convivem (*syzen*), à diferença do gado, que divide o pasto (Aristóteles apud Agamben, grifo meu, p.4)”.

Ressalta-se, ainda, que desta perspectiva a comunidade humana pode ser ainda mais restrita. Sobre isso, Fausto (2020, p.60) assinala que Aristóteles, por exemplo, até podia admitir de um “escravo” que ele “compartilha do logos a ponto de apreendê-lo, mas não a ponto de tê-lo”, aproximando estes aos animais domésticos. Assim, para Aristóteles, os animais e os escravos fazem parte da casa, mas não da cidade, expressão máxima da política, como também não faziam parte da cidade os escravos e as mulheres. Escravos, mulheres e animais não eram considerados sujeitos políticos, mas, no máximo, objetos da política.

Notemos assim que a mesma tecnologia metafísica que separa os humanos dos animais é utilizada para separar os humanos entre si. Nesse sentido, é importante considerar a advertência de Lévi-Strauss sobre o especismo moderno ocidental:

Começou-se por cortar o homem da natureza e constituí-lo como um reino supremo. Supunha-se apagar desse modo seu caráter mais irrecusável, qual seja, ele é primeiro um ser vivo. E permanecendo cegos a essa propriedade comum, deixou-se o campo livre para todos os abusos. Nunca antes do termo destes últimos quatro séculos de sua história, o homem ocidental percebeu tão bem que, ao arrogar-se o direito de separar radicalmente a humanidade da animalidade, concedendo a uma tudo o que tirava da outra, abria um ciclo maldito. E que a mesma fronteira, constantemente empurrada, serviria para separar homens de outros homens, e reivindicar em prol de minorias cada vez mais restritas o privilégio de um humanismo, corrompido de nascença por ter feito do amor-próprio seu princípio e noção (Lévi-Strauss, 1993a, p.52).

Reconhecemos aqui alguns dos sentidos e das repercussões históricas da recusa de Aristóteles em conceber a amizade com escravos, mulheres e animais, pressuposta na separação ontológica da humanidade

em relação à animalidade, da cultura em relação à natureza. Fausto chama atenção para essas separações dualistas, ao propor um rearranjo no qual se pensa os animais (e os “quaisquer outros”) como sujeitos políticos, afirmando deste modo a possibilidade de amizade e companheirismo interespecífica (cf. Haraway, 2021; Tsing, 2019). Essas proposições não pretendem recuperar o humanismo, “corrompido de nascença por ter feito do amor-próprio seu princípio e noção”, como observou Lévi-Strauss, mas um animalismo, como propôs Preciado (2019), forjando um modo de repensar a política dos humanos.

Mas para que a amizade seja concebível de ser atualizada entre diferenças que não somente aquelas diminutas oferecidas pela gramática aristotélica, ela não poderia ser definida como sendo uma partilha sem objeto. Não bastaria, como defende Agamben, “o próprio fato de existir”. Nesse sentido, Fausto (2020) a partir de Haraway destaca justamente a etimologia latina da palavra companheiro (aqui considerado como comendo o mesmo campo semântico do amigo), *com panis*, ou seja, “com pão”, apontando a partilha da vida não em termos transcendentais (a existência), mas materiais-semióticos (o pão). Essas filósofas destacam, portanto, justamente o valor da comensalidade que Aristóteles recusa aos humanos (propriamente humanos), atribuindo-a exclusivamente ao gado.

Nesse sentido, ao contrário da premissa aristotélica de Agamben, uma extensa literatura etnológica aponta para a importância da comensalidade para os povos indígenas conceberem as suas relações de sociabilidade e parentesco, incluindo ou repercutindo relações de amizade. Poderíamos, então, sugerir que a insistência em definir uma relação social (de amizade) pela partilha do “con-sentimento do puro fato de ser” reforça, primeiro, o especismo dominante em nossa tradição filosófica que restringe amigos, parentes e aliados a uma única espécie e, em segundo lugar, a recusa da troca (material-semiótica, para falar como Haraway) como fundamento da relação social. Diante disso, a definição mesma de filosofia e seu exercício como o conhecimento que se produz entre amigos, oferece os contornos e as definições sobre os sujeitos propostos pela a filosofia dominante nos últimos dois milhares de anos como bons

interlocutores. Sendo um dos efeitos dessa repartição os conhecimentos e pensamentos considerados válidos e as trocas que interessam. A provocação deste artigo é a de que precisamos de novos aliados, novos amigos, para podermos pensar de outros modos.

O amigo-irmão e o mundo

Francisco Ortega (2020), filósofo espanhol, oferece algumas pistas para entender a insistência na definição da amizade como aquela que ocorre entre diferentes iguais (outro-si-mesmo). Ele observa que na tradição ocidental traduzimos costumeiramente nossas relações de amizade em relações fraternais. Isso não é fortuito, para o autor esta disposição sugere que: “[n]o fundo, trata-se de um medo à diferença, ao aberto e indeterminado, à experimentação” e, talvez mais importante, a uma “falta de imaginação”. Nesses termos, a amizade apareceria como a própria expressão da diferença – desta vez no sentido de uma alteridade genérica [*allos* ou *alius*], e não na oposição entre dois termos [*hetero* ou *alter*] – que, por isso mesmo, é tratada de ser rapidamente convertida em “família”, “fraternos”. Esse medo da diferença de que nos fala Ortega encontra no pensamento do mestre quilombola Antonio Bispo dos Santos (2019) a noção de cosmofobia, com qual ele caracteriza o povo cristão-monista-linear-sintético-colonizador. Não é difícil reconhecer o medo do cosmos nos modos de existência ocidentais-cristãos-modernos, na adesão, por exemplo, às subjetividades *prêt a porter* de que nos dá notícia a psicanalista Suely Rolnik (2021) e na tendência a restringir a sociabilidade em uma série de pequenas comunidades identificatórias: a família e os grupelhos derivados que afirmam seus vínculos sociais pela premissa de autoidentidade, os quais ativam frequentemente a fraternidade como idioma (GUATTARI, 1987).

A “família” no discurso moderno produz uma espécie de fechamento “cosmofóbico”, oferecendo abrigo aos sujeitos que a consideram um universo social garantido. Neste discurso, o amigo como

um irmão estende a família enquanto esse refúgio moderno, constituindo uma espécie de bunker, um grande dentro, contra as potências disruptivas do mundo, o Fora. Desta perspectiva é que a amizade projeta “uma forma de comunidade identificatória, na qual, na condição de irmãos, somos todos iguais”, correspondendo a “uma percepção anti-política da amizade, por seguir o modelo familiar e doméstico” (ORTEGA, 2020, p. 9-10).

Colocando em tensão esse pressuposto, Ortega efetua um salto em seu argumento, notando que a fraternidade imaginada como o limite da sociabilidade, a comunidade humana de Agamben e Aristóteles, possui relação com o fato de que a “preocupação com o mundo, ponto central da política desde a Antiguidade, foi substituída na modernidade pela preocupação com o homem, a descoberta de si mesmo” (2020, X). Portanto, o amigo-irmão é um dos corolários do homem elevado à premissa fundante de sua própria constituição pela autorrelação. Por isso, o autor convoca-nos ao desenvolvimento de novas formas de amor, que não um amor-próprio, mas pelo mundo, ativando o que Hanna Arendt designou de *amor mundi*. A política de amizade que Ortega propõe não é um fazer amigos no *entre amis* aristotélico, e talvez, não é nem mesmo “um fazer amigos”, mas, sobretudo, amar o mundo.

A partir dessa ideia, conjurada por Arendt e invocada por Ortega, efetuemos neste ensaio um outro salto, de uma epistemologia ocidental-europeia para uma metafísica indígena, alcançando uma outra visada do problema da sensibilidade ao mundo. Vejamos uma expressão possível dessa sensibilidade por meio da relação de amizade e de ensinamentos entre Dom Juan do povo Yaqui, da região de Sonora no Noroeste do México, com o antropólogo Carlos Castaneda. O primeiro, enquanto iniciador, provoca frequentemente o segundo, no intuito de “modificá-lo”, como se vê no diálogo a seguir:

- Sabe alguma coisa do mundo que o rodeia? – perguntou [Dom Juan].
- Sei muitas coisas diferentes – respondi.
- Quero dizer, sente o mundo em volta de você?

- Sinto tanto do mundo em volta de mim quanto posso [respondeu Castaneda contrariado].
- Isso não basta. Tem de sentir tudo, senão o mundo perde o sentido (Castaneda, 1971: 10).

[Em seguida, no mesmo diálogo:]

- Pensa demais em si – disse ele [Dom Juan], sorrindo.
- E isso lhe dá um cansaço estranho, que o leva a fechar o mundo em volta de si e se agarrar aos seus argumentos. Por isso, só tem problemas” (Castaneda, 1971, p.10).

Dom Juan ensinava os seus conhecimentos xamânicos a Castaneda, porque pretendia que este se tornasse, como ele, um feiticeiro e, portanto, tivesse “aliados” (espíritos). O objetivo crucial da iniciação era que Castaneda fosse capaz de “ver”, no sentido de perceber o mundo em suas realidades não comuns. Mas, nesse processo, Dom Juan observava em Castaneda uma preocupação demasiada consigo mesmo, no que chamou de um apego a sua “história pessoal”. Visto desde Dom Juan, poderíamos sugerir que o egocentrismo de Castaneda encarnava, numa escala pessoal, a “cosmofobia” mencionada por Bispo e o que Ortega apontou como a obstinação moderna do homem na descoberta de si, na produção da verdade do sujeito pela introspecção e pelas relações de amor-próprio (e autocomiseração) identificadas no que este último autor chama de “tirania da intimidade”. Os leitores de Castaneda⁴ provavelmente concordariam que o autoconhecimento, que compõe a constelação conceitual da “descoberta de si”, se revela como um de seus interesses íntimos. Mas é o próprio Castaneda que demonstrou que os ensinamentos de Dom Juan sempre se contrapunham a tal desejo, atuando na tentativa de

⁴ Carlos Castaneda realizou na década 1960 uma etnografia pouco convencional, quando estabeleceu a relação com Dom Juan, o seu único interlocutor. Ele esquivou-se deliberadamente de situá-lo em um “meio cultural” particular, como se procede em geral nos estudos antropológicos. Os seus livros, fruto de sua pesquisa, foram um grande sucesso de vendas, tornando-se uma referência importante para os movimentos hippies e *new age*, não gozando, entretanto, do mesmo prestígio no círculo acadêmico.

desestruturação da solidez da pesada carcaça dele enquanto indivíduo, um homem urbanita dentro da tradição ocidental-moderna, ressentido e violento. Dom Juan identificava justamente nessa (in)disposição a dificuldade de Castaneda em olhar para o mundo, e daí a sua incapacidade de “ver”, no sentido de sentir o mundo.

Dom Juan, então, em outro momento, sintetiza o que pretende com seus ensinamentos:

- Não estamos falando da mesma coisa – continuou [Dom Juan]. – Para você, o mundo é fantástico porque, se não está caceteado com ele, está com raiva dele. Para mim, o mundo é assombroso porque estupendo, assustador, misterioso, insondável; meu interesse é convencer você a tomar ciência de que está aqui, neste mundo maravilhoso, neste deserto maravilhoso, neste tempo maravilhoso. Quero convencer você a aprender a tornar cada ato importante e válido, já que vai ficar aqui por um curto espaço de tempo. Na verdade, curto demais para conhecer todas as maravilhas que nele existem (Castaneda, 1972, p.88).

Castaneda não era indígena e, por esta razão, os ensinamentos de Dom Juan nesta relação possuíam nuances específicas. A mais notável é a de que as premissas de como eles percebiam o mundo, para além da distinção entre xamã (ou “homem de conhecimento”) e não xamã, eram diferentes. Esse debate é bastante complexo na obra em tela, mas, em poucas palavras, Dom Juan apontava para a necessidade de Castaneda perceber o mundo de outro modo. Levando à sério os ensinamentos de Dom Juan, podemos sugerir que amar o mundo implica em percebê-lo diferentemente, em sua multiplicidade ontológica. O que suspeito, não é nada trivial. Na ética yaqui e feiticeira de Dom Juan, notamos uma amizade não pelo conhecimento, como a etimologia grega da palavra filosofia indica, mas pelo mundo. Mas essa amizade, veremos, não supõe relações sempre harmoniosas, agradáveis e convergentes, ao inverso. O mundo é maravilhoso e assombroso, assim como, a partir de uma filosofia social indígena, são os amigos.

Ainda sobre o amor ao mundo, Dom Juan e os xamãs indígenas do Noroeste do México, segundo Castaneda relata:

Dom estava agachado em nossa frente. Ele afagava a terra, com delicadeza.

- Esta é a predileção de dois guerreiros [xamãs] – disse ele. – Esta terra, este mundo. Para um guerreiro, não pode haver amor maior. [...]

-Somente se a pessoa ama esta terra com uma paixão constante é que pode deixar sua tristeza – disse Dom Juan – Um guerreiro é sempre alegre porque seu amor é inalterável e sua amada, a terra, o abraça e lhe concede dádivas inconcebíveis. A tristeza pertence apenas àqueles que detestam aquilo mesmo que abriga seus seres. (Castaneda, 1974, p.256)

À luz de tais afirmações desconcertantes e certeiras, para o desenvolvimento de novas formas de fazer política, emerge a necessidade de olharmos por cima dos muros da pólis, além de Atenas ou do sonho cosmopolita e urbanita da Europa ou Norte-América, e vislumbrar a cosmopolítica da floresta (das beiras de rios e mares, do sertão, dos pântanos, dos desertos e das geleiras, das montanhas, e de todos os territórios onde os povos indígenas vivem) e seus arranjos multiespecíficos, como um dos modos possíveis de aterrar. Latour (2020) chama atenção para a ideia de aterrar, considerando o contexto do atual regime climático marcado por uma mutação ecológica sem precedentes que possui o humano como força geofísica, caracterizada pelo esgotamento da natureza, aquecimento médio global e a brutal queda da biodiversidade. Ele nos propõe sair do “olhar de Sirius”, o ponto de vista telescópico que supõe ser capaz ver a Terra do alto como uma imagem única e total, para olhar localizadamente, a partir da superfície, isto é, aterrado, renunciando aos objetos únicos e transcendentais como explicações razoáveis do mundo. Portanto, para aterrar e amar o mundo a partir da política de amizade aqui vislumbrada, é preciso estabelecermos um olhar oblíquo em relação a nós mesmos, descentrar o humano, para vermos além da aparente segurança que um outro-si oferece e sonharmos sonhos perigosos, mas potentes, com um outro-outro.

Não pretendo adentrar na filosofia de Dom Juan, mais importante para nossa discussão é que a partir dele podemos chamar a atenção de Ortega, apontando para este autor que a preocupação política com o mundo, enquanto o seu objeto central, marca, segundo ele, de uma pretensa Antiguidade, ainda é contemporânea e caracteriza a filosofia de muitos povos vivos hoje. Assim, pensemos com e diante de povos que amam a terra.

Txai, o amigo-cunhado

Tentemos agora alcançar a imagem do amigo como um outro-outro. Para tanto, Viveiros de Castro (2018: 259-260), antropólogo brasileiro, nos relata um caso curioso que me permito aqui citar longamente:

Milton Nascimento, o célebre músico brasileiro, havia feito uma viagem à Amazônia, guiado por alguns amigos meus que trabalham para uma ONG (organização não-governamental) ambientalista. Um dos pontos altos da viagem havia sido uma estadia de duas semanas entre os Kaxinawá do rio Jordão. Milton foi arrebatado pela recepção calorosa que recebeu dos indígenas. De volta à costa brasileira, ele decidiu usar uma palavra indígena como título do disco que estava gravando. A palavra escolhida foi txai, que os Kaxinawá haviam usado abundantemente ao se referirem a Milton e aos outros membros da expedição. Quando o disco Txai estava prestes a ser lançado, um de meus amigos da ONG pediu que eu escrevesse uma nota para o encarte. Ele queria que eu explicasse aos fãs de Milton o significado do título, e que dissesse algo sobre o sentido de solidariedade fraterna expressada pelo conceito de txai e seu significado “irmão”, e assim por diante. Respondi que era impossível redigir a nota nesses termos, uma vez que txai pode significar basicamente qualquer coisa exceto, precisamente, “irmão”. [...] txai significa algo parecido com “cunhado”. O termo refere

aos cunhados reais ou possíveis de um homem, e, quando usado como um vocativo amigável para falar com estrangeiros não-Kaxinawá, a implicação é que estes são tipos de afins. Além disso, expliquei que não é necessário que alguém seja um amigo para ser txai. Basta ser um estrangeiro, ou até mesmo – e até melhor – um inimigo.

[...]

Mas nada disso serviria, reclamou meu amigo. Milton acha que txai significa “irmão”, e além do mais seria ridículo dar ao disco um título cuja tradução é “Cunhado”, não seria? Talvez, concedi. Mas não espere que eu passe ao largo do fato que txai significa “outro” ou afim.”

Por fim, conclui Viveiros de Castro, explicando-nos sua interpretação para o a equivocação em questão:

Os Kaxinawá, como muitos outros povos indígenas da Amazônia, usam termos cujas traduções mais diretas são “cunhado” ou “primo cruzado” em vários contextos onde brasileiros, e outros povos da tradição euro-cristã, realmente esperariam algo como “irmão”. Neste sentido, Milton estava certo. Se eu tivesse me lembrado, teria lembrado ao meu interlocutor que a equivocação já havia sido antecipada por um etnógrafo dos Kaxinawá. Falando sobre a diferença entre a filosofia social deste povo e aquela tida pelos brancos ao seu redor, Barbara Keifenheim conclui: “A mensagem ‘todos os homens são irmãos’ encontrou um mundo onde a expressão mais nobre de relações humanas é a relação entre cunhados...” (1992:91). Precisamente, mas é por esta mesma razão que “irmão” não é uma tradução adequada para txai. Se existe alguém que um homem Kaxinawá ficaria relutante em chamar de “txai”, é seu próprio irmão. Txai significa “afim”, não “consanguíneo”, mesmo quando usado para fins semelhantes aos nossos, quando chamamos um estranho de “irmão”. Embora os propósitos possam

ser semelhantes, as premissas decididamente não são.”

Consideremos com o autor de que as premissas na comparação entre as éticas indígenas e não indígena da amizade não são as mesmas. Isso posto, sugiro seguirmos Ortega em sua proposta de forjarmos outras imagens que não a da fraternidade para pensar a amizade. Mas, diferentemente deste filósofo, ao invés de entender a amizade como um “programa vazio” que nos permitiria criar uma nova política de relacionalidade, proponho exercitarmos nossa imaginação por outros caminhos. Não apagando nossa metafísica para então tornar possível a criatividade, mas, diferentemente, considerando o que já existe e nos é contemporâneo, os povos indígenas, deixando-nos afetar por pensamentos e modos de vida outros, permitindo emergir a invenção de uma política e ética outra da amizade.

Trata-se de, ao reconhecer como existente uma filosofia indígena, conceber como possível que uma boa imagem para o amigo é, ao invés do “irmão”, o “afim” - no sentido etnológico de “não consanguíneo” ou “não irmão” -, parente distante, o estrangeiro, o estranho e, no limite, o “inimigo”. Enfim, trata-se de pensar o amigo como um “outro” (o outro-outro e não o outro-si-mesmo), ativando uma alteridade genérica.

Um amigo-inimigo para Dzoodzo

Eu realizo pesquisa etnográfica com os Baniwa, um povo indígena de língua arawak que vive na região do Alto Rio Negro, Noroeste Amazônico, localizado no município São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Eles conformam uma população de cerca de 15 mil pessoas situados em um amplo território cortado pelas fronteiras nacionais do Brasil, Colômbia e Venezuela. No Brasil, são aproximadamente 6 mil pessoas em quase 90 comunidades. Nas minhas primeiras idas ao rio Içana, onde se concentra a maior parte das comunidades baniwa, conheci Juvêncio Cardoso, o Dzoodzo. Ele é um homem baniwa do clã Awadzoro

que, na época, era professor de matemática e física na escola indígena Baniwa e Corripaco Pamáali, onde fiz parte do meu trabalho de campo. Naqueles 40 dias na escola Pamáali, tornei-me próximo de alguns professores e estudantes. Dzoodzo manteve-se à distância, ainda assim fiquei fascinado por ele.

Em todas as reuniões da escola em que pude participar e nas entrevistas que realizei, ele sempre elaborava análises complexas e comentários que eu julgava muito perspicazes. Ele era na ocasião, além de professor da escola, o coordenador da Associação Conselho da Escola Pamáali (ACEP), órgão gestor da escola, coordenador técnico da estação de piscicultura da escola, inventor de uma técnica de reprodução de peixes que batizou com o seu apelido. Portanto, ele era professor, liderança importante no movimento indígena, pesquisador, esposo e pai. Em contraste, eu percebia a mim mesmo como apenas um estudante de mestrado.

Temos praticamente a mesma idade e, na ocasião em que nos conhecemos, isso me impressionava. Pois se a idade, por um lado, nos avizinhava em uma mesma geração, por outro, eu imediatamente compreendi que ele, além de detentor de uma inteligência notável, assumia uma importância para o seu povo que eu não podia imaginar ter algum dia com o meu. Ele refletia uma imagem divergente de mim que ocorria não tanto por uma identificação, mas muito mais na chave de um dever. Acessava por meio dele um sentido de pertencimento e responsabilidade diante de um coletivo que implicava um modo de vida que era desconhecido para mim.

Esse primeiro encontro ocorreu em 2011, quando eu estava fazendo minha pesquisa de mestrado, em 2014 volto ao território baniwa para propor uma pesquisa de doutorado. Desta vez, peço que Dzoodzo me receba em sua casa e comunidade, o que gentilmente aceitou. Ele já não era mais professor na escola Pamáali, mas na escola Eeno Hiepoli no rio Aiari, afluente do rio Içana. Ele tinha se mudado de aldeia para ficar mais próximo de seus pais, os senhores Júlio e Maria. Por uma série de circunstâncias, mudo-me para a casa dos pais de Dzoodzo. Assim, a minha

relação com ele, mais distante em 2011, fica mais próxima a partir de 2014, quando passo a morar a conviver com sua família extensa e a comunidade Awiñapamiana.

Certo dia, durante umas das minhas estadias em sua casa, Dzoodzo refletindo sobre nossa relação, diz que ele tinha apenas três amigos, eu entre eles. Ele conta como conheceu cada um, e ouvindo seu relato dei-me conta de que eles eram todos homens não indígenas, jovens como ele, com quem conviveu em um contexto de relações interétnicas envolvendo projetos com ONGs parceiras do movimento indígena regional ou, no meu caso, a pesquisa acadêmica. Duas coisas me chamaram atenção nessa declaração. Primeiro, ele não se queixava da escassez de amigos ou solidão, afinal, na sociedade baniwa, todos são parentes, então, era óbvio que os poucos amigos não significavam uma fragilidade de sua rede de sociabilidade. Em segundo lugar, os seus amigos eram todos não indígenas, o que é, sugiro, revelador do aspecto político que a amizade baniwa assume.

Para uma aproximação da compreensão da socialidade indígena poderíamos considerar, grosso modo, conforme os estudos de parentesco indígena na Amazônia, a partir de relações distais, um gradiente concêntrico entre aqueles que estão perto e aqueles que estão longe. Assim, quanto mais perto, maior a tendência à identificação de relações de parentesco marcadas pela consanguinidade, os “parentes verdadeiros”, e quanto mais longe, maior a tendência de relações marcadas pela afinidade, entendida aqui como os não consanguíneos. A categoria da afinidade classifica desde os parentes distantes, os estrangeiros e os inimigos, até os seres não humanos, como os espíritos e os animais. Então, na minha aldeia, idealmente, estamos entre parentes, enquanto longe da aldeia (e na floresta e nos rios) estão os inimigos. Esse modelo que opõe parentes consanguíneos aos parentes afins projeta também a dinâmica pela qual os processos do parentesco indígena são sempre remodelados por meio da distância, pois os inimigos (afins) que se aproximam podem ser reclassificados como ‘parentes’, tal como os parentes que se distanciam podem ser reclassificados como ‘afins’. Portanto, a afinidade e

consanguinidade não são nestas paisagens categorias estanques, índice de substâncias essenciais e imutáveis, como num paradigma da biologia moderna ortodoxa, mas compartilhadas e em processos de transformação, fundamentalmente em relações metaestáveis (cf. VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Nesse modelo, o amigo é um tipo de estrangeiro, e era precisamente o meu caso em relação ao Dzoodzo, classificado com categorias designadas aos afins e inimigos. O amigo é, portanto, um não parente ou um parente distante, mas que por circunstâncias geográficas, políticas e/ou afetivas, está próximo. Em uma sociedade de parentesco, o amigo é justamente o ‘não parente’ tornado objeto do parentesco. Assim, eu, um homem branco, habitante de terras muito distantes do Alto Rio Negro, com uma história muito distinta da do Dzoodzo, posso ser seu amigo. A amizade emerge como um modo de modular essa distância, neste caso em particular, para encurtá-la.

Viveiros de Castro (2002) assinala que, no parentesco entre os povos indígenas da Amazônia, precisamos, antes de tudo, considerar os não parentes, levando em conta que as relações de parentesco são efetuadas a partir de um fundo afim de diferença imanente. Para este autor, a exceção (os não parentes) é a regra do parentesco indígena amazônico. A amizade (e o parentesco) indígena, isto é, a socialidade indígena, se constitui, para recuperarmos o conceito que Agamben descartou, a partir da alteridade genérica (*allos* e *alios*) como seu fundo virtual de diferença. Fazem-se parentes (e amigos) entre os Baniwa e tantos outros povos indígenas a partir dos não parentes, dos estrangeiros, dos afins e dos inimigos. A amizade é, portanto, parentesco, mas não no sentido familiar-fraterno que Ortega perspicazmente identifica e critica na tradição ocidental. A relação indígena com a diferença não é marcada, como aponta Ortega e Santos para os modernos do Ocidente, pela aversão e fobia, posto que é assumida como constitutiva. A diferença é aquilo do que a identidade é constituída, é o “não social” do qual a socialidade depende, é

o pré-subjetivo do qual os sujeitos são extraídos, o pré-verbal a partir do qual as linguagens são possíveis, logo não se pode desejar anulá-la.

Portanto, é possível dizer que distintamente da tradição filosófica ocidental que, bem observou Ortega, possui grande predileção por traduzir amigo como irmão, como no equívoco anedótico de Milton Nascimento, o amigo indígena por sua vez é traduzido melhor e mais frequentemente, em sua expressão máxima, como ‘inimigo’, ou na mais atenuada, como ‘afim’ e ‘cunhado’, de qualquer modo, como um outro, um parente distante ou um não parente. Mas, importante ressaltar, a imanência do inimigo (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) não projeta uma sociedade paranoica, avessa à alteridade, ao contrário, porque como demonstra, por exemplo, a literatura etnológica que versou sobre a antropofagia ritual e o canibalismo guerreiro, os povos indígenas, cuja disposição ética é marcada por uma “abertura ao Outro” (LÉVI-STRAUSS, 1993b), está profundamente interessada nas potências afins, estrangeiras, inimigas e não humanas. Esta é a base ontológica da filosofia política e do parentesco ameríndio, o que não fortuitamente Viveiros de Castro (2002) designou de axiomática canibal.

A implicação mais direta para o nosso problema aqui é: qual ética da amizade se estabelece quando “amigos” e “inimigos” estão distinguidos por uma fronteira apenas tênue e sempre reversível? E, mais importante, qual ética da amizade se estabelece quando que os amigos são extraídos dos inimigos?

A partir da minha experiência, da minha pesquisa e convivência entre os Baniwa, compreendo que o cultivo da amizade entre “amigos-afins” é mais exigente de cuidado do que entre “amigos-irmãos”, posto que não se pressupõe de nenhum modo como uma relação garantida. Isto é, a relação de amizade, no paradigma da imanência do inimigo, não possui como lastro algo como uma substância moral (a fraternidade) ou biológica (o sangue e o DNA) ou institucional (a família consanguínea) ou a simples existência entre iguais. A diligência no cultivo da amizade indígena tem

como fundo ou possibilidade sempre presente o fato de o fracasso em manter um amigo como amigo poder implicar, de um lado, a indiferença e a distância, mas também, no limite, a inimizade e a guerra.

No lugar onde a inimizade-afinidade é o dado e a amizade-consanguinidade é o construído, estamos diante de um radical e distinto conceito de amigo. Poderíamos sugerir que, na socialidade indígena, a inimizade-afinidade (não parentesco) está situada no reino do inato, de modo que o que compete à ação indígena é, contínua e ininterruptamente, fazer parentes (e amigos). Ressalta-se, assim, o inverso daquelas socialidades (como a moderna) que, ao considerarem a consanguinidade (fraternidade) como o reino do inato, reivindica a produção do não parentesco e da inimizade como a ação humana que lhe compete.

A diferença é, portanto, entre as sociedades que consideram o inimigo em sua imanência e produtividade metafísica, e aquelas que o consideram um desiderato, dedicando-se a inventá-lo e massacrá-lo cotidianamente (MBEMBE, 2021). Poderíamos dizer, parafraseando Viveiros de Castro (2002), que onde tudo é inimigo, o inimigo é toda uma outra coisa.

Isso posto, a guerra indígena não é movida pela máquina genocida de extermínio e aniquilação total, como no mundo moderno, do mesmo modo como o inimigo não encarna o mal e potências que devem ser anuladas por completo. Nesses termos é que os amigos são, no pensamento indígena, inimigos, detentores de potências outras, cuja periculosidade que lhe é própria foi controlada por uma relação que pode ser formalizada em termos rituais e/ou políticos. Nenhum ritual ou formalização controla o perigo para sempre, de modo que esses controles precisam ser renovados constantemente. Além do mais, a amizade dos Baniwa com os *ialanawi* (não indígenas) não anula a inimizade entre esses povos, tampouco dissimula para os primeiros a história das violências coloniais. Mesmo contra eles se produz também alianças políticas possíveis e estratégicas. Assim, o fato de que todos os três amigos de Dzoodzo são *ialanawi* aponta para um aspecto preciso da natureza política da amizade entre os Baniwa.

Não é que não se pode ser amigo de um parente, há casos rituais em que isso ocorre, mas mesmo nestes casos elas sempre conectam parentes distantes (geograficamente, genealogicamente, sociologicamente) ou aqueles que não se tem certeza se são afins ou consanguíneos. A amizade baniwa, e o parentesco, se revela como a incessante atualização de alianças, amigos e parentes de um fundo virtual de diferença. Isso torna possíveis os processos a partir dos quais se fazem amigos de inimigos, tendo como interesse não um “outro-si”, mas um “outro-outro”. O seu objeto não está limitado por uma alteridade próxima, binomial, mas é expandida pela alteridade distante, genérica e potencial.

A amizade como percepção

Destaquei até o momento a amizade como política, no sentido da produção de alianças, no interesse mútuo entre amigos, cujo interesse recíproco reside no fato de que eles possuem potências desconhecidas/distintas entre si e que podem trocá-las de algum modo. Analisei alguns casos nas relações entre antropólogos e seus anfitriões indígenas. Castaneda, por exemplo, gostaria em um primeiro momento fazer uma pesquisa sobre plantas alucinógenas e, posteriormente, se engajou em um distinto empreendimento, uma iniciação xamânica acessando modos outros de vida e de relação com o mundo. Relatei minha própria experiência de amizade, que se inicia pelo meu interesse em realizar uma pesquisa etnográfica, mas que me vi surpreendido por Dzoodzo, notando então outros motivos para me engajar nessa relação que não aqueles pré-estabelecidos. No entanto, nesses dois casos, tal como descrevi, não ficaram evidente as perspectivas de Dom Juan e Dzoodzo para esta relação, a saber, o que eles atualizavam a partir de seus amigos. Mas podemos deduzir alguns dos interesses indígenas nessas amizades a partir da relação entre o xamã yanomami Davi Kopenawa e o antropólogo francês Bruce Albert revelada pela colossal obra *A queda do céu* (2015) escrita em coautoria pelos dois.

Albert (2015), no *post-scriptum* deste livro, aponta que os Yanomami o aceitaram em suas aldeias para fazer a sua pesquisa acadêmica porque viam nele, em um momento de grandes ameaças sobre seu território, um possível diplomata no mundo não indígena, capaz de auxiliá-los na luta por direitos, como a demarcação de terras indígenas. Ele chamou esse acordo entre antropólogos e indígenas de “pacto etnográfico”. Albert, então, para chegar à formulação, se pergunta sobre a razão de indígenas aceitarem antropólogos em suas aldeias:

O que pode afinal significar "ser adotado" por seus anfitriões quando estes se veem cada vez mais submetidos à investida de um mundo inquietante e nefasto, do qual o antropólogo é, para eles, de algum modo um emissário, por mais grotesco ou inofensivo que possa parecer à primeira vista? Logo ficou evidente para mim que os Yanomami só tinham aceitado minha incômoda e esquisita presença por precaução, como teriam feito, pelas mesmas razões, com qualquer outro visitante estrangeiro, napê ("forasteiro", "inimigo"), pelo menos enquanto este não demonstrasse intenções abertamente hostis (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 520).

Mas passada a precaução, e quando os anfitriões já conhecem razoavelmente o antropólogo, os motivos de aceitaram sua presença entre eles passam a ser outros:

Ao lhe oferecerem seu saber, os anfitriões do etnógrafo aceitam a incumbência de ressocializá-lo numa forma que lhes parece mais adequada à condição humana. Contudo, para além da cumplicidade ou empatia que o estranho noviço possa ter inspirado, a transmissão visa antes de tudo, para além de sua pessoa, o mundo do qual ele jamais deixa de ser um representante, queira ele ou não. De fato, em seus esforços pedagógicos, seus anfitriões têm por objetivo primeiro tentar reverter, tanto quanto possível, a troca desigual subjacente à relação

etnográfica. De modo que os ensinamentos de nossos supostos “informantes” são dispensados por razões de ordem principalmente diplomática. Sua paciente educação se aplica, em primeiro lugar, a nos fazer passar da posição de embaixador improvisado de um universo ameaçador ao papel de tradutor benevolente, capaz de fazer ouvir nele sua alteridade e eventualmente possibilitar alianças (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 521).

É no contexto desses acordos implícitos e explícitos entre anfitriões indígenas e antropólogos que, no início de *A queda do céu*, acompanhamos o próprio Kopenawa endereçando a Albert tarefas como a de organizar a escrita deste livro, pois ele o entedia como importante instrumento político para os Yanomami. O projeto de Albert para os Yanomami, sua pesquisa acadêmica, não era exatamente o mesmo que os Yanomami tinham para a Albert, a defesa de direitos e proteção territorial. Justamente, o interesse da relação para ambos residia nessa divergência e se, entretanto, estes projetos passaram em determinado momento a se confundir, com Albert lutando pela terra e Kopenawa escrevendo um livro. Ocorre que mesmo com essas trocas de papéis, as posições ‘brancos’ e ‘yanomami’ continuaram a se atualizar. Aliás, a relação de amizade entre eles depende da manutenção de alguma diferença, para que as trocas não cessem – trocas verdadeiras só ocorrem entre diferentes.

Assim, curiosamente, nota-se nestas relações que a política da amizade marcada entre anfitriões indígenas e antropólogos estrangeiros não é tanto antropológica, como se poderia supor, quanto é indígena. Ou melhor, é antropológica, mas de uma antropologia reversa (WAGNER 1978), dos indígenas antes que dos antropólogos. Afinal, como defende Albert, a pesquisa etnográfica implica, e possui mesmo como condição, um alheamento do si próprio do etnógrafo. Em todos esses casos, notamos trocas que são bastante pragmáticas, mas esse pragmatismo não se reduz a interesses pré-determinados, imediatos e superficiais. Os sentidos desta relação devem ser notados também nas trocas de perspectivas, nos devires

a partir dos quais os amigos estendem suas possibilidades por meio do outro. Eles se transformam mutuamente, mas não um no outro, porque em linhas homólogas têm diferentes experiências de devir-outro. Isso está muito longe de trocas puramente existenciais, no sentido de um “consentir” mencionado por Agamben, um pensamento comum entre os amigos.

A afirmação da amizade como política, nos termos indígenas, não pretende desfazer a dicotomia aristotélica que distinguiu em *Ética a Nicomaco* a amizade formada por utilidade da amizade virtuosa, para, ao inverso, simplesmente propor que todas as amizades são formadas sem virtude e pela utilidade. Não considere aqui virtude e utilidade em polos opostos e exclusivos. Para tanto, poderíamos adicionar à reflexão a imagem que Deleuze utiliza para entender a amizade, recorrendo à percepção. O filósofo francês observa que amigos não são aqueles que têm ideias e pensamentos em comum, mas que possuem conjuntamente uma certa percepção, isto é, um tipo de linguagem não verbal, a qual compartilham. Trata-se, segundo ele, de uma relação em que os amigos se entendem por meio de gestos não significantes, pela capacidade de: “[p]erceber algo que lhe convém, que ensina, que abre e revela alguma coisa. (...) Acho que toda amizade tem essa base: ser sensível aos signos emitidos por alguém (DELEUZE; PARNET, 1995).

Diante disso, voltemos a relação de amizade entre Bruce Albert e Davi Kopenawa. O pacto etnográfico do antropólogo com os Yanomami não garantiu de saída a amizade entre eles pessoalmente. Albert relata que eles somente se conheceram em 1978, três anos depois da sua primeira estadia entre os Yanomami. A propósito, o antropólogo francês revela que suas primeiras impressões sobre Kopenawa eram bastante negativas. Isso porque ele era o intérprete de um chefe de posto da FUNAI mancomunado com a ditadura do então governo brasileiro. O inverso parecia verdadeiro, porque Kopenawa, supõe Albert, influenciado por este chefe de posto da FUNAI, tinha muitas reservas com o antropólogo estrangeiro que

representava uma “ameaça a soberania nacional”. Essa animosidade, no entanto, foi desfeita no primeiro encontro entre eles, de modo imediato para Albert, quando Kopenawa o repreendeu por tirar fotos e gravar áudio de uma sessão de cura liderada pelos xamãs, cuja performance ocorria na praça central da aldeia onde estavam: “Pare de pegar a imagem desses homens que estão virando espíritos! Os xapiri deles estão aqui, ainda que nem você nem eu possamos vê-los! Você vai emaranhar seus caminhos e eles vão se perder!” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.527).

Kopenawa era um jovem de 22 anos, e ainda não era um xamã, sua iniciação ocorreria cinco anos mais tarde, mas já trazia consigo os espíritos no pensamento. Albert, que tomava até então Davi por um subordinado do governo e alienado da cultura yanomami, percebeu no ato a sua grandeza e passou a se empenhar para conquistar a sua amizade e confiança. É certo que existe nesta relação de amizade expectativas de trocas que podemos compreender como pragmáticas, mas há também algo que escapa dessas equações e que reside, no caso de Albert, por exemplo, na lembrança de sua surpresa em ver o jovem Davi Kopenawa assistindo compenetrado a sessão de cura, percebendo a sua sensibilidade e a percepção daquilo que era ainda apenas uma potência em seu amigo. E, ao que tudo indica, Davi também percebia em Bruce algo que se abria e se revelava nele por meio desta relação, conforme ele mesmo relata:

Faz muito tempo, você veio viver entre nós e falava como um fantasma. Aos poucos, você foi aprendendo a imitar a minha língua e a rir conosco. Nós éramos jovens, e no começo você não me conhecia. Nossos pensamentos e nossas vidas são diferentes, porque você é filho dessa outra gente, que chamamos de nape [estrangeiros, inimigos]. Seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos. Apesar disso, você veio até mim e se tornou meu amigo. Você ficou do meu lado e, mais tarde, quis conhecer os dizeres dos xapiri, que na sua língua vocês chamam de espíritos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 63).

É com essas palavras que Kopenawa abre o seu livro *A queda do céu*, narrando o modo como ele conheceu Albert. Ele assinala a diferença entre o pensamento e a vida deles e que - não apesar, mas exatamente por isso - eles se tornaram amigos. Eles se perceberam, riram e sonharam juntos, compartilharam uma língua e uma linguagem.

Considerações finais

Vimos aqui que o amigo enquanto imagem forjada nas filosofias indígenas possui como fundo uma alternidade genérica, o amigo é, portanto, o outro-outro. Na tentativa de exemplificar essa proposição, convocamos a amizade entre antropólogos não indígenas e seus anfitriões indígenas para oferecer um caso da amizade entre pessoas muito diferentes, com histórias, trajetórias e perspectivas que não são de partida comuns entre si. Assim, tentei esboçar uma política de amizade que se forja na diferença e não na identidade, tentando reimaginar a amizade a partir de relações que estabeleçam a partir de mundos distintos. Pretendi apontar como essas trocas de perspectivas entre amigos complexificam os mundos, expandindo as alianças e a percepção.

Por fim, ao descrever uma política indígena de amizade que busca amigos fora do seu campo social mais imediato, entendo que podemos em reverso colocar uma questão simples e direta, endereçada a nós que temos um pensamento radicado na ocidentalidade moderna não indígena: quem são os nossos amigos? Quais amizades buscamos e cultivamos? Que mundos e perspectivas essas relações articulam? Enfim, qual é a nossa política de amizade?

Além do mais, a partir do que se problematizou neste ensaio, está implicado que os limites da socialidade (das relações sociais) são indeterminadamente extensíveis, para muito além da família nuclear, incluindo não somente os estranhos, divergentes, desviantes, os “quaisquer outros”, mas também, numa codificação oferecida pela gramática das

filosofias sociais indígenas, os estrangeiros inimigos e, no limite, os seres não humanos, como os animais, os espíritos e os demiurgos. Deste ponto de vista, a espécie já não é o limite de uma política da amizade que se pretende outra que a hegemônica em nosso arranjo social moderno, isso se quisermos operar uma abertura das relações que os humanos podem assumir como interessantes e produtivas. Os amigos assim concebidos percebem-se mutuamente, ainda que nem falem uma mesma língua, forjam uma linguagem na qual uma aliança e comunicação é possível.

Retomando os casos aqui estudados, sabemos, por exemplo, que Castaneda e Dom Juan conversaram por mais de 10 anos, eu converso com Dzodzo desde 2011 e Albert com Kopenawa há mais de 40 anos. Podemos aqui conjecturar alguns dos motivos desses encontros, descrever algumas das trocas que se estabeleceram entre eles, mas ainda assim toda uma margem de indeterminação se coloca nessas relações de amizade, de modo que nunca podemos ao certo saber o que elas podem, o porquê se mantém e no que se transformam. Entre amigos há sempre a possibilidade de deixar de se entender os gestos que antes eram entendidos, imponderável que marca a amizade, projetando um limite exterior de não percepção. Ironicamente, esta “indiferença” repõe potencialmente a diferença radical, pois o amigo poderia voltar ao fundo virtual de inimidade, em uma espécie de reciclagem cósmica da alteridade. Parece ser, no fim das contas, o inimigo a condição de possibilidade das atualizações da amizade que nunca cessam, de processos de parentesco que nunca esgotam, e que tornam as imagens infinitamente possíveis do amigo tão útil e virtuosamente “interessante”.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O amigo. *Caderno de Leituras, Chão de feira*, n.10, 1-8, 2012.

BARRETO, João Paulo *et al.* *Omerõ: constituição e circulação de conhecimentos yepamahsã* (Tukano). Manaus: Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (NEAI)/Universidade Federal do Amazonas/EDUA, 2018.

- CASTANEDA, Carlos. *Uma estranha realidade*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1971.
- CASTANEDA, Carlos. *Viagem a Ixtlan*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1972.
- CASTANEDA, Carlos. *Porta para o infinito*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1974.
- CASTANEDA, Carlos. (2013). *A erva do diabo. Os ensinamentos de Dom Juan*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Paris: Éditions Montparnasse, 1995
- FAUSTO, Juliana. *A Cosmopolítica dos Animais*. São Paulo: N-1 Edições e Editora Hedra, 2020.
- GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, 14, 12-19, 2020.
- GUATTARI, Felix. *Revolução Molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HARAWAY, Donna. *O manifesto das espécies companheiras – Cachorros, pessoas e alteridade significativa*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LATOUR, Bruno. *Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993a.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *História de Lince*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993b.
- MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. São Paulo: n-1, 2021.
- ORTEGA, Francisco. Por uma ética e uma política da amizade. *Caderno de Leituras*, n.109, 1-17. Belo horizonte: Chão de feira, 2020.
- PRECIADO, Paul. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição. Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1, 2018.
- ROLNIK, Suely. *Antropofagia zumbi*. Lisboa: Oca editorial, 2021.
- SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Associação de Ciência e Saberes para o Etnodesenvolvimento AYÓ, 2019.
- TSING, Anna. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. IEB Mil Folhas, 2019.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. Cosac e Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 5(10), 247-264, 2018. DOI: <https://doi.org/10.48074/aceno.v5i10.8341>.

Data de registro: 13/03/2023

Data de aceite: 20/09/2023

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. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
5. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
6. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
7. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
8. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
9. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).
10. MIGUILIM - Diretório das revistas científicas eletrônicas brasileiras (<https://miguilim.ibict.br/>).
11. ANPOF - Portal de Periódicos da ANPOF (<https://anpof.org.br/periodicos>).

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. LATINDEIX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
5. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
6. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
7. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
8. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
9. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).
10. MIGUILIM - Diretório das revistas científicas eletrônicas brasileiras (<https://miguilim.ibict.br/>).
11. ANPOF - Portal de Periódicos da ANPOF (<https://anpof.org.br/periodicos>).

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. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
5. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
6. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
7. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
8. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
9. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).
10. MIGUILIM - Diretório das revistas científicas eletrônicas brasileiras (<https://miguilim.ibict.br/>).
11. ANPOF - Portal de Periódicos da ANPOF (<https://anpof.org.br/periodicos>).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

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. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
5. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
6. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
7. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
8. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
9. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).
10. MIGUILIM - Diretório das revistas científicas eletrônicas brasileiras (<https://miguilim.ibict.br/>).
11. ANPOF - Portal de Periódicos da ANPOF (<https://anpof.org.br/periodicos>).

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES DIRETRIZES PARA AUTORES

1.0 Natureza das Colaborações

A Revista *Educação e Filosofia* aceita para publicação trabalhos originais nas áreas de Educação e de Filosofia de autores e autoras brasileiros (as) e estrangeiros (as), desde que doutores (as) ou doutorandos (as), que serão destinados às seções de artigos, dossiês, resenhas 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 (as) autores (as) ou coautores (as), brasileiros (as) e estrangeiros (as), desde que doutores (as) ou doutorandos (as).

2.0 Idiomas

A Revista *Educação e Filosofia* publica em português, inglês, espanhol, francês, italiano e alemão.

3.0 Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de autorreferência 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 dos (as) coautores (as); a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; descrição da ocupação e vinculação profissional atual, caso as tenha; o link de acesso ao perfil dos (as) autores (as) nas plataformas Lattes e Orcid, o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

3.1 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 Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: joaob_silva@xxxx.com.br ORCID: <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. 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.

3.2 Todos (as) os (as) autores (as) e coautores (as) devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante ou após o trâmite de avaliação do documento submetido.

4.0 Apresentação dos originais

4.1 Submissão: a submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br, e ela deve cumprir os requisitos abaixo.

4.1.1 É vedado que o autor submeta um texto simultaneamente à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

4.2 Supressão de identificação: visando a assegurar a integridade da avaliação por pares cega, o texto deverá ser encaminhado sem a identificação do (a) autor (a) ou dos (as) autores (as), tanto no corpo do texto quanto nas propriedades do arquivo eletrônico, feito no formato DOC, RTF (ou compatíveis). Para isso, os (as) autores (as) devem:

Excluir do texto nomes, substituindo o nome com "Autor (a)" e indicando o ano em referências e notas de rodapé, em vez de nomes de autores (as), título do artigo, etc. Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor (a) 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.

4.3 Quantidade de títulos e resumos: os artigos deverão conter três resumos em três idiomas, acompanhados cada qual, com seu título e palavras-chaves, 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 a escolher entre espanhol, francês, italiano, alemão ou na língua materna do autor. Os títulos dos resumos em negrito e sem uso de caixa alta.

4.3.1 Os títulos em português e em inglês são requeridos mesmo para traduções, resenhas e entrevistas, para que sejam utilizados na composição dos sumários em português e em inglês, bem como nos metadados da publicação.

4.3.2 No caso das resenhas, além do título que o autor lhe atribuir, é requerido abaixo do título a referência completa da obra resenhada, segundo as normas da ABNT.

4.4 Extensão dos resumos: 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.

4.5 Título principal: (no idioma do texto) fonte Times New Roman, tamanho 14, negrito, centralizado, sem uso de caixa alta.

4.6 Títulos em outros idiomas: fonte Times New Roman, tamanho 10, negrito, centralizado, entrelinhas 1,15, sem uso de caixa alta.

4.7 Resumos e palavras-chaves: fonte Times New Roman, tamanho 10, alinhamento justificado, entrelinhas 1,15, sem uso de caixa alta.

4.8 Nota de título: marcada no título com o número 1 sobrescrito como a primeira nota de rodapé do artigo, fonte Times New Roman, tamanho 9, entrelinhas 1,0 (simples), alinhamento justificado, sem entrada de parágrafo, sem saltar espaço entre parágrafos de mesmo tipo.

4.9 Corpo do texto: fonte Times New Roman, tamanho 11, entrelinhas 1,15, alinhamento justificado, com entrada de parágrafo de 1,25 cm, sem saltar espaço entre parágrafos de mesmo tipo.

4.10 Notas de rodapé: identificadas de forma numérica arábica sequencial (inseridas pelo editor de texto) iniciando em 1, no formato sobrescrito, fonte Times New Roman, tamanho 9, entrelinhas 1,0 (simples), alinhamento justificado, sem entrada de parágrafo, sem saltar espaço entre parágrafos de mesmo tipo.

4.11 Citações recuadas: sem uso de aspas, fonte Times New Roman, tamanho 10, entrelinhas 1,0 (simples), alinhamento justificado, com recuo de 4 cm, sem entrada de parágrafo, sem saltar espaço entre parágrafos de mesmo tipo. Os grifos em itálico ou negrito ou de outras formas deverão trazer ao final em parênteses informando se o grifo é do autor ou da obra utilizada. Todas as citações deverão conter a devida referência no sistema (AUTOR, data, página), sendo que a devida referência completa deverá constar ao final do artigo na seção Referências.

4.12 Citações no corpo do texto: ter seu início e fim delimitados com o uso de aspas, e seguir a mesma formatação do corpo do texto onde está inserida (fonte Times New Roman, tamanho 11, entrelinhas 1,15, alinhamento justificado), exceto nos casos em que se deseje ressaltar o grifo. Os grifos em itálico ou negrito ou de outras formas deverão trazer ao final em parênteses informando se o grifo é do autor ou da obra utilizada. Todas as citações deverão conter a devida referência no sistema (AUTOR, data, página), sendo que a devida referência completa deverá constar ao final do artigo na seção Referências.

4.13 Referências: Times New Roman, tamanho 10, alinhamento à esquerda, com entrelinhas 1,0 (simples), não saltar espaço individual de parágrafos (o de enter) entre as referências saltando um espaço entre cada referência, mas sim, na aba de formatações parágrafo desabilitar a caixa que diz: não saltar espaços entre parágrafos de mesmo estilo.

4.14 Extensão dos originais: artigos (de 7000 a 21000 palavras); resenhas (até 7000 palavras); entrevistas (de 7000 a 21000 palavras); traduções (em conformidade com o original traduzido – de 7000 a 21000 palavras).

4.15 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 e a referência. Os títulos e fontes de ilustrações em fonte Times New Roman, tamanho 9, entrelinhas 1,0 (simples), alinhamento justificado, sem entrada de parágrafo.

5.0 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.

6.0 Referências bibliográficas

Devem conter todas as entradas de autores (as) 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.

7.0 Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente "ao(s) autor (es) / à(s) autora(as)". A revista se reserva o direito de realizar algumas etapas de tramitação (avaliação, revisão) em sistema próprio, ou via e-mail do periódico, 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.

8.0 Política antiplágio

A Resolução Interna nº 11/2020 do Conselho Executivo da Revista Educação e Filosofia, e anexo 6 de seu regimento interno resolve:

Art. 1. Os textos recebidos pela Revista Educação e Filosofia serão analisados por software antiplágio no momento de sua submissão e da publicação. O relatório de análise obtido pelo programa será objeto de exame dos diretores de editoração.

Art. 2. Havendo constatação de plágio, o texto será imediatamente recusado.

Art. 3. Havendo constatação de autoplágio, a Revista obedecerá aos seguintes parâmetros:

1. No caso de livros, capítulos de livros, artigos e textos de divulgação, poderá haver incidência de até 30% de autoplágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.
2. No caso de textos já publicados em anais de eventos, será admissível uma incidência de 50% de autoplágio, 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 autoplágio, 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. 4. Todos os casos não previstos nesta resolução ou os fatores supervenientes serão examinados pelo Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia.

9.0 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.

10.0 Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

11.0 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

12.0 Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial.

NORMS FOR SUBMISSIONS / GUIDELINES FOR AUTHORS

1.0 Kinds 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.

2.0 Languages

Educação e Filosofia publishes in Portuguese, English, Spanish, French, Italian, and German.

3.0 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 co-author(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:

3.1 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 Human Sciences Course at the Universidade Federal de

Uberlândia. E-mail: joaob_silva@xxxx.com.br ORCID: <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1> CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. 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.

3.2 All authors and co-authors must be indicated and registered at the time submissions are made. Inclusions of co-authors are not accepted while the submitted document is being processed or afterwards.

4.0 Presentation of original manuscripts

4.1 Submission: material is to be submitted on the electronic page of the journal at the following address: www.seer.ufu.br, and it must meet the following requirements.

4.1.1 The author cannot submit a determined text to the Educação e Filosofia journal and to another periodical at the same time, under penalty of non-acceptance of future contributions.

4.2 Removal of identification: with the aim of ensuring the integrity of the blind peer review process, the text must be sent without identification of the author or authors, either in the body of the text or in the properties of the electronic file that is in the format DOC or RTF (or compatible). To that end, authors must:

Exclude names from the text, replacing the name with "Author" and indicating the year in references and footnotes, instead of names of authors, article title, etc. In Microsoft Office documents, identification of the author must be removed from the properties of the electronic file (in the menu File > Properties), accessing through File, on the main menu, and clicking in sequence on File > Save As... > Tools (or Options on Mac) > Security Options... > Remove personal information from file upon saving > OK > Save.

4.3 Number of titles and abstracts: articles must include three abstracts in three languages, each with its title and keywords, with 1.15 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 10. Abstracts must be in Portuguese and English; the third abstract may be in Spanish, French, Italian, German, or the language of the author.

4.3.1 Titles in Portuguese and in English are required even for translations, reviews, and interviews so that they may be used in composing summaries in Portuguese and in English, as well as in the metadata of the publication.

4.3.2 In the case of reviews, the author must provide a title for the review and, below that title, the complete reference of the work reviewed, following the norms of the ABNT.

4.4 Length of abstracts: each abstract must have a minimum of 100 and maximum of 200 words. Three to five keywords must also be indicated in the respective languages.

4.5 Main title (in the language of the text): Times New Roman font size 14, in bold print, centered, and not all in uppercase.

4.6 Titles in other languages: Times New Roman font size 10, bold print, centered, 1.15 line spacing, and not all in uppercase.

4.7 Abstracts and keywords: Times New Roman font size 10, justified text alignment, 1.15 line spacing, and not all in uppercase.

4.8 Footnote of title: marked in the title with number 1 in superscript with the first footnote of the article, Times New Roman font size 9, 1.0 (single) line spacing, justified alignment, without paragraph indentation, and without additional spacing between paragraphs of the same type.

4.9 Body of the text: Times New Roman font size 11, 1.15 line spacing, justified alignment, with 1.25 cm paragraph indentation, and without additional spacing between paragraphs of the same type.

4.10 Footnotes: identified in sequential Arabic number form (inserted by the text editor) beginning with 1, in superscript format, Times New Roman font size 9, 1.0 (single) line spacing, justified alignment, without paragraph indentation, and without additional spacing between paragraphs of the same type.

4.11 Indented quotes: without use of quotation marks, Times New Roman font size 10, 1.0 (single) line spacing, justified alignment, with 4-cm indentation, without paragraph indentation, and without additional spacing between paragraphs of the same type. Upon using italics, bold print, or other forms of emphasis, an indication should be made in parentheses at the end if the emphasis is from the author or from the work used. All quotes must include adequate reference in the system (AUTHOR, date, page), and a complete reference must be at the end of the article in the References section.

4.12 Quotes in the body of the text: the beginning and end must be defined with the use of quotation marks and follow the same format as the body of the text in which the quote is inserted (Times New Roman font size 11, 1.15 line spacing, justified alignment), except in the cases in which some form of emphasis is made. Upon using italics, bold print, or other forms of emphasis, an indication should be made in parentheses at the end if the emphasis is from the author or from the work used. All quotes must include adequate reference in the system (AUTHOR, date, page), and a complete reference must be at the end of the article in the References section.

4.13 References: Times New Roman font size 10, justified alignment, with 1.0 (single) line spacing, including a space between each reference.

4.14 Length of original texts: articles (from 7,000 to 21,000 words); reviews (up to 7,000 words); interviews (from 7,000 to 21,000 words); translations (in accordance with the translated original – from 7,000 to 21,000 words).

4.15 Illustrations: illustrations (photos, tables, and figures), when absolutely indispensable, must be of good quality, preferentially black and white, along with respective legends/captions and the reference.

5.0 Specific guidelines for sending submissions related to research involving human beings

For 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, the research protocol duly reviewed by the legally constituted ethics in research committee must be attached with the submission, 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.

6.0 Bibliographical references

References should contain all 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.

7.0 Evaluation of texts

Original texts will be evaluated anonymously by specialists, whose views will be immediately communicated to the author(s). 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 for information (the same information that can be found within the double-blind system) regarding the progress of the evaluation procedures of their texts.

8.0 Anti-plagiarism policy

The Resolução Interna nº 11/2020 of the Executive Board of the Educação e Filosofia journal, and annex 6 of its internal regulations, determine:

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:

1. 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.
2. 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.

9.0 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

10.0 Privacy Policy

The names and addresses indicated in this journal will be used exclusively for the services provided by this publication and will not be made available for other purposes or to third parties.

11.0 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

12.0 Exceptions and cases not dealt with here will be resolved by the Editorial Board.

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS/ LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS

1.0 Genre des collaborations

La Revue Educação e Filosofia reçoit la soumission des manuscrits originaux dans les domaines de l'Éducation et de la Philosophie d'auteurs et d'autrices brésiliens et étrangers, doctorants et docteurs, sous la forme d'articles, des dossiers, des critiques 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 manuscrit par auteur/ autrice (ou bien auteur/ autrice et co-auteur/autrice) à la fois.

2.0 Langues

La Revue Educação e Filosofia publie en portugais, en anglais, en espagnol, en français, en italien et en allemand.

3.0 L'identification des auteurs/ autrice

Il est obligatoire la suppression du nom de l'auteur/ autrice ; le texte ne doit contenir aucune mention ou auto-référence à lui, soit de manière directe ou indirecte.

À l'étape quatre du processus de soumission, l'auteur/ autrice (et les éventuels co-auteurs/ autrice) devra présenter un document supplémentaire, en précisant le titre du manuscrit ; le nom et prénom de chaque auteur/ autrice ; le niveau de formation le plus haut ; le nom de l'institution de liaison ou par laquelle le titre a été obtenu ; l'adresse complète ; le statut professionnel ou institutionnel actuel (quand il y en aurait) ; le lien d'accès à l'identifiant sous le répertoire Orcid, l'adresse complète et l'adresse électronique, selon l'exemple suivant :

3.1 Exemple

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation ; João BRASILEIRO DA SILVA ; Professeur de Philosophie de l'Éducation du cours de pédagogie de l'Université de Paris IV ; Docteur en Philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV - Paris- FR ; Adresse complète : 99, Rue d'Alsace - A 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 électronique: joaob_silva@xxx.com.br; Orcid: SILVA, J. B.
<https://orcid.org/0065-1112-xxxx-6525>

3.2 Tous les auteurs/ autrices et co-auteurs/ autrices doivent être indiqués-e-s et enregistré-e-s au moment de la soumission. L'inclusion ultérieure des co-auteurs/ autrices lors de la procédure d'évaluation du document présenté ne sera pas acceptée.

4.0 Présentation des manuscrits

4.1 Soumission : La soumission des textes doit être faite sous le site de la Revue Educação e Filosofia: www.seer.ufu.br et doit suivre les conditions suivantes :

4.1.1 Il est interdit la soumission simultanée du même article à un autre périodique, sous peine du refus de futures soumissions des auteurs/ autrices qui n'ont pas respecté cette exigence.

4.2 Suppression de l'identification : avec le but d'assurer la confidentialité de l'évaluation par les pair-e-s en double aveugle, l'article doit être soumis sans l'identification de l'auteur/ autrice, soit dans le corps du texte soit dans les propriétés du fichier électronique, en format électronique DOC, RTF (ou compatibles). Pour en faire, les auteurs/ autrices doivent :

Exclure les autoréférences du texte, en remplaçant par "Auteur/ autrice" et en indiquant l'année dans les références et les notes de bas de page, au lieu des noms des auteurs/ autrices, du titre de l'article, etc. Dans les documents Microsoft Office, l'identification de l'auteur doit être supprimée des propriétés du fichier électronique.

4.3 Quantité de titres et résumés : 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/ autrice.

4.3.1 Des titres en portugais et en anglais sont nécessaires aussi dans les traductions, les critiques et les entretiens, afin qu'ils puissent être utilisés dans la composition de sommaires en portugais et en anglais, ainsi que dans les métadonnées de la publication.

4.3.2 Dans le cas des critiques, en plus du titre attribué par l'auteur, la référence complète de l'œuvre critiquée est requise sous le titre, conformément aux règles ABNT.

4.4 Extension des résumés : chaque résumé doit contenir entre 100 et 200 mots, et indiquer 3 à 5 mots-clés dans les respectives langues.

4.5 Titre principal: (en la langue de l'article) police Times New Roman, taille 14, gras, centré, sans majuscule.

4.6 Titres dans d'autres langues: police Times New Roman, taille 10, gras, centré, entre les lignes 1,15, sans majuscules.

4.7 Résumés et mots-clés: police Times New Roman, taille 10, alignement justifié, entre les lignes 1,15, sans majuscules.

4.8 Note du titre: marqué dans le titre avec le numéro 1, en l'exposant comme la première note de bas de page de l'article, police Times New Roman, taille 9, entre les lignes 1.0 (simple), alignement justifié, sans entrée de paragraphe, sans sauter d'espace entre les paragraphes du même type.

4.9 Corps du texte: police Times New Roman, taille 11, entre les lignes 1,15, alignement justifié, avec une entrée de paragraphe de 1,25 cm, sans sauter d'espaces entre les paragraphes du même type.

4.10 Notes de bas de pages : identifié sous forme de chiffre arabe séquentielle (insérée par l'éditeur de texte) à partir de 1, police Times New Roman, taille 9, entre les lignes 1.0 (simple), alignement justifié, sans entrée de paragraphe, sans saut d'espace entre les paragraphes du même type.

4.11 Citations en retrait : sans guillemets, police Times New Roman, taille 10, interligne 1.0 (simple), alignement justifié, avec retrait de 4 cm, sans entrée de paragraphe, sans saut d'espace entre les paragraphes du même type. Les italiques doivent être identifiés entre parenthèses à la fin de la citation, en indiquant s'ils proviennent de l'auteur ou de l'œuvre utilisée. Toutes les citations doivent contenir la référence appropriée dans le système (AUTEUR, date, page), et la référence complète doit apparaître à la fin de l'article dans la section Références.

4.12 Citations brèves : doivent être entre guillemets et suivre la même mise en forme du corps du texte (police Times New Roman, taille 11, entre les lignes 1,15, alignement justifié), sauf dans les cas des italique. Les italiques doivent être identifiés entre parenthèses à la fin de la citation, en indiquant s'ils proviennent de l'auteur ou de l'œuvre utilisée. Toutes les citations doivent contenir la référence appropriée dans le système (AUTEUR, date, page), et la référence complète doit apparaître à la fin de l'article dans la section Références.

4.13 Références : police Times New Roman, taille 10, alignement justifié, avec 1,0 ligne (simple), sautant un espace entre chaque référence.

4.14 Longueur des manuscrits : articles : 7000 à 20000 mots ; critiques (jusqu'à 7000 mots) ; interview : 7000 à 20000 mots ; traductions : conformément à l'original (7000 à 20000 mots).

4.15 Illustrations : les illustrations (images, tableaux et graphiques), lorsqu'elles sont absolument nécessaires, doivent être de bonne qualité, de préférence en noir et blanc, accompagnées des légendes respectives et de la référence.

5.0 Orientations spécifiques pour l'envoi des textes concernant des recherches impliquant des participants humains

Les articles de recherche provenant des pays étrangers qui communiquent des conclusions impliquant la participation des êtres humains doivent respecter les normes éthiques en vigueur au pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont liés. Cet engagement moral concerne l'auteur/ autrice de l'article ou l'auteur/ autrice principal (e), dans le cas d'une publication collective.

6.0 Références bibliographiques

Les références bibliographiques doivent contenir les données complètes des titres cités dans le travail et doivent être présentées à la fin du manuscrit, par l'ordre alphabétique, obéissant aux normes de l'ABNT en vigueur ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

7.0 Évaluation des manuscrits

Les textes seront évalués anonymement, en double aveugle, par des spécialistes dont l'avis sera, immédiatement, communiqué à (aux) auteur (s)/ autrice (s).

La Revue se réserve le droit de réaliser certaines étapes de traitement (évaluation, révision) dans son propre système, ou via e-mail institutionnel du périodique.

8.0 Politique anti-plagiat

Selon la résolution interne n ° 11/2020 du Conseil exécutif de la Revue Educação e Filosofia et l'annexe 6 de son règlement intérieur :

Art. 1. Les manuscrits reçus par la Revue Educação e Filosofia seront analysés par un logiciel anti-plagiat au moment de la soumission et de la publication. Le rapport d'analyse obtenu par le programme sera examiné par les directeurs d'édition.

Art. 2. En cas de plagiat, le texte sera immédiatement rejeté.

Art. 3. En cas d'auto-plagiat, la Revue obéira aux paramètres suivants : I. Dans le cas de livres, chapitres de livres, articles et textes publicitaires, il peut y avoir une incidence allant jusqu'à 30% d'auto-plagiat, en excluant les citations et les références de ce pourcentage. Si cette limite est dépassée, le manuscrit sera rejeté.; II. Dans le cas de textes déjà publiés dans les annales des événements, une incidence de 50% d'auto-plagiat sera admissible, hors citations et références de ce pourcentage. La référence de la première publication doit également être incluse dans une note de bas de page. Si cette limite est dépassée, le manuscrit sera rejeté ; III. Dans le cas de textes déjà accessibles au public dans les référentiels de mémoires et thèses, une incidence de 70% d'auto-plagiat sera autorisée, en excluant les citations et les références de ce pourcentage. La mention au référentiel doit également être incluse dans une note de bas de page. Si cette limite est dépassée, le manuscrit sera rejeté.

Art. 4. Tous les cas non prévus dans cette résolution ou les facteurs déterminants seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue Educação e Filosofia.

9.0 Droits d'auteur/ d'autrice et responsabilité légal

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs/ autrice. Pour de futures publications ou citations de ce travail, il faudra citer l'édition de la Revue Educação e Filosofia, en indiquant le titre original, le numéro de la Revue et les pages.

L'auteur/ autrice et les éventuels co-auteurs/ autrices des manuscrits se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, aucune responsabilité ne pourra être attribuée à la Revue ou à l'EDUFU.

10.0 Politique de confidentialité

Toutes les informations fournies à la Revue ne seront utilisées que pour les services de publication spécifiques accomplis par ce périodique et ne seront pas mises à disposition à d'autres fins ou à des tiers.

11.0 Contact

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131 - Campus Santa Mônica

CEP - 38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil - Telefone: (55) (34)

3239-4252

Sítio na Internet: www.seer.ufu.br / Endereço eletrônico: revedfil@ufu.br

12.0 Tous les cas particuliers seront considérés et résolus par le comité de direction éditorial