

ISSN 0102-6801

Educação e Filosofia

Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 27	n. 54	p. 437-820	jul./dez. 2013
----------------------	------------	-------	-------	------------	----------------

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

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

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

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, don't l'intérêt soit philosophique ou éducationn el, 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.

<p>REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 27 – n. 54 - 2013. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.</p> <p>Semestral</p> <p>ISSN 0102-6801</p> <p>1. Educação. 2. Filosofia I - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia</p> <p>CDU 37 + 1</p> <p>Biblioteca da UFU</p>
--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Resende dos Santos

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Joana Luiza M Araújo

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

Cep 38408-144 / Uberlândia – Minas Gerais

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

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

Educação e Filosofia

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

Volume 27, Número 54 - 2013

SUMÁRIO

Editorial	449
<i>Wagner de Mello Elias</i>	

Artigos

Biblioteconomia, filosofia da informação e epistemologia social.	
Notas para uma possível discussão entre Floridi e Habermas	453
<i>Antônio Saturnino Braga</i>	

Cinema e educação: o que pode o cinema?	477
<i>Alexander de Freitas</i>	
<i>Karyne Dias Coutinho</i>	

O desejo dos anjos	503
<i>Eduardo Simonini Lopes</i>	

Docência em filosofia: pensando na prática	525
<i>Wilson Francisco Correia</i>	

Educação, psicastenia e intelectualidade.	539
<i>Leandro Petarnella</i>	
<i>Maria Lúcia de Amorim Soares</i>	
<i>Eliete Jussara Nogueira</i>	

Governmentalidade e práxis educacional na contemporaneidade <i>Avelino de Rosa Oliveira</i>	559
<i>Kelin Valeirão</i>	
A interpretação de textos e a formação da pessoa reflexiva - sobre a concepção deweyana da leitura	579
<i>José Claudio Matos</i>	
Liberdade e modernização no Brasil	597
<i>Luiz Alberto Cerqueira</i>	
Música e civilização em Adorno: a assimetria da música e a mortificação da audição	631
<i>Harley Juliano Mantovani</i>	
O paradoxo do ensino da perspectiva de uma epistemologia do uso	659
<i>Cristiane Maria Cornélia Gottschalk</i>	
Le passioni nel <i>De anima</i>, un esito estremo del <i>pollachōs</i>	675
<i>Lucia Palpatelli</i>	
Por um outro princípio de realidade: novos lugares e motivos	699
sociais da negação segundo Herbert Marcuse <i>Rosalvo Schutz</i>	
La república del saber en jaque. Igualdad y sujeto en la enseñanza de la filosofía	719
<i>Leonardo Javier Colella</i> <i>Rocío Díaz Salazar</i>	
A tese pitagórico-platônica da metempsicose enquanto “teoria genética” da antiguidade	731
<i>Miguel Spinelli</i>	

Resenhas:

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p. 755
Renata Romanini
José Geraldo Pedrosa

PEIXOTO, Adão José. (Org.) **Fenomenologia: diálogos possíveis**. Campinas: Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2011. 221p. 761
Sandra Maria Glória da Silva
Maria Aparecida da Silva

AQUINO, Orlando Fernandez; PUENTES, Roberto Valdéz. **Trabalho didático na Universidade: estratégias de formação**. Campinas: Alínea, 2011. 146 p. 765
Acir Mario Karwoski
Benedita Kátia de Araújo Santos

Formas de distribuição:

1. Permutas com periódicos nacionais 773
2. Permutas com periódicos internacionais 783
3. Doações nacionais 791
4. Doações internacionais. 792

Indexação em Repertórios 795

Normas

Normas para envio de colaborações 799

Norms for Submissions	802
Normes pour envoyer des collaborations	805
Nominata dos Pareceristas	809
Sumário do Volume.	811
Ficha de Assinatura	819

Educação e Filosofia

A Semi-annual journal of the School of Education (FACED) and the Institute of Philosophy (IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Federal University of Uberlândia (UFU).

Volume 27, Number 54- 2013

CONTENTS

Editorial	449
<i>Wagner de Mello Elias</i>	

Articles

Biblioteconomy, philosophy of information and social epistemology. Notes for a possible discussion between Floridi. . . . and Habermas	453
<i>Antônio Saturnino Braga</i>	
Movies and education: what may they do?	477
<i>Alexander de Freitas</i> <i>Karyne Dias Coutinho</i>	
The desire of angels	503
<i>Eduardo Simonini Lopes</i>	
The teaching profession in philosophy: reflecting on practice	525
<i>Wilson Francisco Correia</i>	
Education, psychasthenia and intellectuality.	539
<i>Leandro Petarnella</i> <i>Maria Lúcia de Amorim Soares</i> <i>Eliete Jussara Nogueira</i>	

Governmentality and educational praxis in the contemporary world	559
<i>Avelino de Rosa Oliveira</i>	
<i>Kelin Valeirão</i>	
Interpretation of texts and education of the reflexive person – on the deweyan conception of reading	579
<i>José Claudio Matos</i>	
Freedom and modernization in Brazil	597
<i>Luiz Alberto Cerqueira</i>	
Music and civilization in Adorno: the asymmetry of music and mortification of hearing	631
<i>Harley Juliano Mantovani</i>	
The paradox of teaching from the perspective of an epistemology of use	659
<i>Cristiane Maria Cornélia Gottschalk</i>	
Passions in <i>De anima</i>, an extreme result of <i>pollachōs</i>	675
<i>Lucia Palpatelli</i>	
By another principle of reality: new places and social motives of negation according to Herbert Marcuse	699
<i>Rosalvo Schutz</i>	
The republic of knowledge in <i>jaque</i>. Equality and subject in the teaching of philosophy	719
<i>Leonardo Javier Colella</i>	
<i>Rocío Díaz Salazar</i>	
The thesis pythagorean-platonic of metempsychosis as “genetic theory” of antique	731
<i>Miguel Spinelli</i>	

Reviews:

CUNHA, Luiz Antônio. **Professional teaching in the spread of industrialism.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p. 755
Renata Romanini
José Geraldo Pedrosa

PEIXOTO, Adão José. (Org.) **Phenomenology: possible dialogues.** Campinas: Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2011. 221p. 761
Sandra Maria Glória da Silva
Maria Aparecida da Silva

AQUINO, Orlando Fernandez; PUENTES, Roberto Valdéz. **Didactic study in the University: educational strategies.** Campinas: Alínea, 2011. 146p. 765
Acir Mario Karwoski
Benedita Kátia de Araújo Santos

Manners of distribution:

1. Exchanges with Brazilian periodicals 773
2. Exchanges with foreign periodicals. 783
3. Brazilian donations 791
4. Foreign donations. 792

Indexation in Repertories 795

Norms

Normas para envio de colaborações 799

Norms for Submissions	802
Normes pour envoyer des collaborations	805
Referees for this volume.	809
Contents of this volume	811
Subscription Form	819

MISSÃO POLÍTICA E EDITORIAL

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

- I – Divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;
- II – Manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;
- III – Aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

POLITICAL AND EDITORIAL MISSION

The journal *Educação e Filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for these 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.

EDITORIAL

Neste Número 54 de *Educação & Filosofia*, temos oito artigos de Pedagogia, sete artigos de Filosofia e, completando este número, três resenhas. De início temos o artigo de Miguel Spinelli, *A tese pitagórico-platônica da Metempsicose enquanto 'Teoria genética' da antiguidade*, no qual o autor investiga como, sob os termos da palingênese e/ou da metempsicose, o conceito de *psychê* foi por eles concebido e dotado de significação. No segundo artigo, *Biblioteconomia, Filosofia da informação e espiemologia social: Notas para uma possível discussão entre Floridi e Habermas*, Antonio Saturnino Braga nos mostra que o argumento de Floridi a respeito do caráter prescritivo da teoria filosófica do conhecimento pode ser adequadamente respondido por uma interpretação habermasiana da abordagem construtivista deste tipo de teoria. Em *Por um outro princípio de realidade: novos lugares e motivos sociais da negação segundo Herbert Marcuse*, Rosalvo Shutz nos mostra que Marcuse, ao buscar ampliar o próprio conceito de negação, desenvolveu uma teoria subsidiada em temas como sensibilidade, estética, movimentos sociais e na transformação radical das próprias necessidades e aspirações. Harley Juliano Mantovani, em seu artigo *Música e civilização em Adorno: a assimetria da música e a mortificação da audição*, aborda a constituição de uma estética musical através dos elementos filosóficos, sociológicos e psicanalíticos que condicionam e fazem parte da compreensão da audição como arte. Em *Liberdade e modernização no Brasil*, Luiz Alberto Cerqueira afirma que a ideia de filosofia brasileira nasce no contexto da emancipação política e da modernização cultural e nos apresenta a relação que Gonçalves de Magalhães estabeleceu com Tobias Barreto e Kant. Em *O desejo dos anjos*, Eduardo Simonini Lopes indica as diferentes trajetórias de pensamento desenvolvidas a partir do desejo totalizador da humanidade, defendendo que a realidade não existe independente dos seres humanos. Fechando o corpo de artigos filosóficos, Lucia Palpacelli em *Le passioni nel De Anima, un esito estremo del pollachós*, nos mostra que o tratamento físico e biológico presente no *De anima* implica também em um problema apresentado pelo *nous* em Aristóteles.

Dentro da área de Pedagogia, Alexander de Freitas e Karyne Dias Coutinho, no artigo *Cinema e educação: o que pode o cinema?*, problematizam o uso repetido e dominante do cinema enquanto recurso didático-metodológico para o ensino-aprendizagem. Wilson Francisco Correia, em *Docência em Filosofia: pensando na prática*, enfoca a temática pertinente ao ensino de filosofia pelo viés do exercício docente. Em seu artigo *Educação, psicastenía e intelectualidade*, Leandro Petarnella nos desvela as maneiras pelas quais podem ser realizadas as práticas docentes em face do excesso informacional. Em *Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade*, Avelino da Rosa Oliveira e Kelin Valeirão discutem a práxis educacional na contemporaneidade, a partir do conceito de governamentalidade, desenvolvido por Michel Foucault. José Cláudio Morelli Matos, em *A interpretação de textos e a formação da pessoa reflexiva – sobre a concepção deweyana da leitura*, discute o papel educacional da leitura, identificando esta atividade com o que Dewey denomina de “pensamento reflexivo”. Cristiane Maria Cornelia Gottschalk, em *O paradoxo do ensino da perspectiva de uma epistemologia do uso*, revisita os modelos filosóficos de ensino examinados por Israel Scheffler e aponta sua desconsideração das proposições gramaticais (no sentido de Wittgenstein) que constituem nossa visão de mundo. Leonardo Javier Colella e Rocío Díaz Salazar, em *La república del saber en Jacque: igualdad y sujeto en la enseñanza de la filosofía*, reconstróem o conceito de “subjetivação” no ensino da Filosofia, a partir do vínculo entre a teoria do sujeito elaborada por Alain Badiou e o postulado da “igualdade das inteligências” de Jacques Rancière.

Por fim, neste número são apresentadas três resenhas. A primeira, de Renata Romanini e José Geraldo Pedrosa, é a respeito do livro de Luis Antônio Cunha, *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, publicado pela editora UNESP, em 2005. A segunda resenha, de Sandra Maria Glória da Silva e Maria Aparecida da Silva, é sobre o livro organizado por Adão José Peixoto, *Fenomenologia: diálogos possíveis*, publicado pela editora Alínea, em 2011. Por último, temos a resenha de Acir Mario Karwoski e Benedita Kátia de Araújo Santos, a respeito do

livro de Orlando Fernandez Aquino e Roberto Valdéz Puentes, *Trabalho didático na Universidade: estratégias de formação*, publicado pela editora Alínea, em 2011.

Wagner de Mello Elias
Conselho Editorial da Revista Educação & Filosofia

BIBLIOTECONOMIA, FILOSOFIA DA INFORMAÇÃO E EPISTEMOLOGIA SOCIAL. NOTAS PARA UMA POSSÍVEL DISCUSSÃO ENTRE FLORIDI E HABERMAS

*Antonio Saturnino Braga **

RESUMO

Em dois artigos dedicados à discussão dos fundamentos conceituais da biblioteconomia, Luciano Floridi distingue três possíveis sentidos da noção de epistemologia social: sociologia do conhecimento (de caráter descritivo), abordagem clássica da teoria filosófica do conhecimento social (entendido como conhecimento que envolve relações epistêmicas entre diversos indivíduos), e abordagem revolucionária (construtivista) deste último tipo de teoria. Floridi procura demonstrar que tanto a sociologia do conhecimento quanto as teorias filosóficas do conhecimento são inadequadas para o papel de fundamento conceitual da biblioteconomia, defendendo a tese de que este papel deve ser ocupado por uma “filosofia da informação”. O objetivo central deste trabalho consiste em mostrar que o argumento de Floridi a respeito do caráter prescritivo da teoria filosófica do conhecimento pode ser adequadamente respondido por uma interpretação habermasiana da abordagem construtivista deste tipo de teoria.

Palavras-chave: Filosofia e biblioteconomia. Epistemologia social. Floridi. Habermas.

ABSTRACT

In two papers dedicated to the discussion of the conceptual foundation for library science, Luciano Floridi distinguishes three possible meanings of the concept of social epistemology: sociology of knowledge (of descriptive nature), classic approach to the philosophical theory of social knowledge (defined as knowledge which involves epistemic relations between many

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Filosofia no Departamento de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica (PPGLM) da UFRJ. E-mail: antoniofsbraga@uol.com.br

individuals) and revolutionary (constructivist) approach to this last kind of theory. Floridi seeks to demonstrate that neither the sociology of knowledge nor the philosophical theories of knowledge are adequate for the role of conceptual foundation of library science, defending the thesis that this role should be played by a “philosophy of information”. The essential aim of this paper is to show that Floridi’s argument concerning the prescriptive character of the philosophical theory of knowledge can be adequately answered by a habermasian interpretation of the constructivist approach to this kind of theory.

Keywords: Philosophy and library science. Social epistemology. Floridi. Habermas.

1. Introdução

Em artigos publicados em 2002 e 2004, Luciano Floridi defende a tese de que a epistemologia social não constitui uma abordagem adequada para a discussão dos fundamentos conceituais da biblioteconomia¹. Sua proposta é desenvolver uma “Filosofia da Informação” independente, de caráter mais metafísico do que estritamente epistemológico, no quadro da qual a biblioteconomia apareceria como “filosofia da informação aplicada”. Os textos de Floridi deixam claro que, ao opor-se à epistemologia social, seu objetivo não é negar a dimensão social da informação, mas negar que essa dimensão possa ser adequadamente analisada no âmbito da epistemologia, tomada como uma teoria filosófica do conhecimento, ou seja, uma teoria de caráter prescritivo. Se a filosofia da informação visada por Floridi é antes de tudo uma metafísica da informação, ou seja, uma teoria geral da realidade baseada na noção de informação, ela, por outro lado, transforma a “filosofia do conhecimento” (epistemologia) num quadro de análise inadequado à ciência da informação.

¹ Floridi usa o termo *Library and Information Science* e a sigla (LIS), ou seja, Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI). Em princípio, a ciência da informação inclui, além da biblioteconomia, a museologia e a arquivologia, assim como análises das estruturas e processos sociais subjacentes ao uso das tecnologias da comunicação e informação nas sociedades contemporâneas. Os argumentos de Floridi deixam claro que, ao defender a tese de que a ciência da informação deve ser vista como “filosofia da informação aplicada”, ele pensa, sobretudo, na biblioteconomia. Assim, nossa discussão girará em torno das relações entre filosofia e biblioteconomia – estendendo-se, eventualmente, para a museologia.

O presente trabalho tem dois objetivos. Num primeira etapa, apontar certos problemas internos à proposta de Floridi, relacionando os artigos mencionados a outros textos do mesmo autor, de caráter mais abrangente, orientados mais para o esclarecimento das noções de informação e filosofia da informação do que para a aplicação das mesmas na área da biblioteconomia (FLORIDI, 2003; 2005). Na parte mais substantiva do trabalho, tentaremos mostrar que os ataques de Floridi ao enquadramento epistemológico das ciências da informação podem ser respondidos por meio de uma interpretação habermasiana do conceito genérico de epistemologia social.

2. O argumento de Floridi

O objetivo de Floridi é demonstrar que a epistemologia social não é capaz de fornecer fundamentos conceituais adequados à biblioteconomia. Ele inicia seu argumento apresentando uma distinção entre dois campos de pesquisa que podem ser designados pelo termo “epistemologia social”. Por um lado, o termo pode referir-se à sociologia do conhecimento, definida como “um estudo descritivo e empírico das causas e condições históricas do (daquilo que normalmente se considera como) conhecimento”; por outro lado, ele pode referir-se à “epistemologia do conhecimento social”, definida como “um estudo crítico e conceitual da dimensão social (envolvendo múltiplos agentes) do conhecimento” (FLORIDI, 2002, p. 39). Para Floridi, e nesse ponto seu juízo nos parece acertado, a biblioteconomia possui dimensões normativas, ela envolve discussões e posicionamentos sobre necessidades e valores, sobre aquilo que a sociedade deve buscar ou promover. Em outras palavras, a biblioteconomia exige considerações e análises que vão além do plano puramente descritivo. Isto significa que, do ponto de vista de sua fundamentação conceitual, ela não pode ser vinculada à sociologia do conhecimento, uma vez que esta última atém-se, justamente, à perspectiva descritiva de análise. Restaria a possibilidade de ela vincular-se à epistemologia do conhecimento social. Antecipando o argumento que será detalhado a seguir, Floridi pensa que esta última tampouco é adequada, em virtude de um prescritivismo epistemológico demasiado forte. Para Floridi, este tipo de prescritivismo está em descompasso com o

posicionamento normativo exigido pela biblioteconomia. A alternativa que ele oferece é a filosofia da informação.

Depois de descartar a sociologia da ciência, Floridi procede a uma nova distinção conceitual, desta vez entre duas abordagens da epistemologia do conhecimento social, a “clássica” e a “revolucionária” (FLORIDI, 2002, p. 40). Ele afirma que a abordagem clássica “ainda é veritacional (*veritistic*); seu objetivo último ainda é a descoberta e justificação da verdade”. A abordagem revolucionária, em contrapartida, “argumenta que conhecimento, verdade e justificação são construções sociais”. Parece ser possível e interessante identificar esta distinção à conhecida distinção entre abordagens epistemológicas grosso modo realistas ou objetivistas e, por outro lado, abordagens grosso modo pragmáticas, intersubjetivistas, construtivistas, ou “pós-positivistas”. De acordo com essa proposta, a abordagem clássica mantém as concepções mais tradicionais de verdade e justificação, de caráter grosso modo realista e correspondentista (como veremos mais à frente, nas versões contemporâneas a correspondência à realidade objetiva é aferida segundo o critério da uniformidade no uso dos predicados em enunciados observacionais elementares). Ela só se associa à noção de “conhecimento social” pelo fato de substituir o enquadramento estático da inteligência individual e do investigador isolado por um enquadramento mais dinâmico, baseado num esforço investigativo distribuído entre múltiplos agentes com variadas interações epistêmicas, abrangendo fenômenos como testemunho, autoridades cognitivas, fontes de conhecimento, e outros deste tipo. A abordagem clássica da epistemologia do conhecimento social assume como tarefa fundamental identificar e analisar critérios para a credibilidade epistêmica destes fatores “sociais” (envolvendo interações epistêmicas entre múltiplos agentes) da produção do conhecimento objetivo (GOLDMAN, 2006). Por estar preocupada com a credibilidade epistêmica, e não com a influência social facticamente exercida, trata-se de uma abordagem de caráter normativo ou filosófico, distinta da sociologia da ciência.

A abordagem revolucionária ou pós-positivista, por outro lado, abandona a concepção grosso modo realista e correspondentista do conhecimento e da verdade, apresentando-os como construções sociais,

com critérios de justificação essencialmente intersubjetivos. Numa abordagem construtivista do conhecimento e da verdade, critérios de justificação equivalem a critérios de validação intersubjetiva ou social dos enunciados em geral – lembrando que se trata aqui de uma abordagem com pretensões normativas, ou seja, uma abordagem que, longe de reduzir as condições de validade dos conhecimentos a condições sociais facticamente vigentes, especialmente condições de poder e influência social, pretende apresentá-las como condições de validação racional. Voltaremos mais à frente às características e nuances desta abordagem.

Floridi afirma que, apesar das diferenças, ambas as abordagens são epistemologicamente prescritivas, ou seja, estão orientadas para a determinação daquilo em que as pessoas devem crer, equivalendo àquilo que elas estão justificadas a crer. Concordando em parte com este diagnóstico, gostaríamos, entretanto, de nuançá-lo, abrindo espaço para uma visão mais diversificada do caráter epistemologicamente prescritivo da teoria filosófica do conhecimento. Para tanto, tentaremos explorar mais a distinção entre as abordagens que Floridi chama de “clássica” e “revolucionária”, indo além das caracterizações relativamente superficiais do filósofo italiano. A nosso ver, Floridi dá pouca atenção à diferença entre objetivismo e construtivismo na teoria (filosófica) do conhecimento, e isso impede uma visão mais nuançada de seu caráter prescritivo.

Para Floridi, o caráter essencialmente prescritivo da epistemologia social (incluindo as duas abordagens que ele discrimina) gera uma incompatibilidade com a biblioteconomia. Para ele, em outras palavras, embora a biblioteconomia envolva dimensões normativas, ela não admite um fundamento teórico de caráter epistemologicamente prescritivo. Isto se dá pela seguinte razão: a biblioteconomia não lida tanto com a justificação de conhecimentos, nem com conhecimentos devidamente justificados, mas, antes, com necessidades e valores referidos ao acesso às mais variadas fontes de informação, aos mais variados conteúdos para um possível conhecimento, incluindo fontes e conteúdos que seriam inválidos do ponto de vista epistemologicamente prescritivo. O argumento de Floridi encontra-se resumido na seguinte passagem:

Epistemologia Social e Ciência da Informação não fazem um casamento feliz porque a Ciência da Informação trabalha em um nível mais fundamental do que a epistemologia. Seu objeto não é o próprio conhecimento, mas as fontes de informação que tornam o conhecimento possível, ainda que apenas indiretamente (FLORIDI, 2002, p. 41).

O artigo de 2004 apresenta um argumento equivalente².

Dois pontos precisam de esclarecimento aqui. Primeiro, conteúdo é uma condição necessária para o conhecimento, mas não é a única. Conhecimento significa algo muito preciso em epistemologia: é um conteúdo que seja ao menos verdadeiro (epistemólogos falam de crenças verdadeiras) e possivelmente justificado, isto é, apoiado por boas razões. A análise do conhecimento como crença verdadeira e justificada não é satisfatória, mas isso não é razão para pensar que possamos dispensar a condição da verdade. Falar de “falso conhecimento” não faz sentido. Exatamente como falar de “solteirões casados”. Ninguém pode conhecer a Terra como plana, pelo simples fato de que ela não é. Mas, apesar disso, as bibliotecas estão cheias de “falso conhecimento”. Portanto, falar da BCI [Biblioteconomia e Ciência da Informação] como uma disciplina preocupada com o conhecimento, ao invés de conteúdo, é ao menos impreciso, e na pior das hipóteses incorreto. BCI lida com conteúdos entendidos como dados significativos (FLORIDI, 2010, p. 42-43).

A conclusão que Floridi tira desses argumentos, exposta de maneira mais clara no artigo de 2002, é a seguinte. Epistemologia Social e Ciência da Informação têm um fundamento comum, mais básico do que a “filosofia do conhecimento”, e menos carregado conceitualmente do que esta última, a saber, a “filosofia da informação”. Sua proposta parece ser a seguinte. Antes de ser tratada no nível da teoria filosófica do conhecimento, a informação deve ser tratada num nível metafísico,

² Utilizamos a tradução brasileira de Solange Mostafa e Denise Nova Cruz, publicada em 2010.

entendido no sentido de uma física especulativa, ou de uma teoria geral da realidade. Nesse nível metafísico, a informação deve ser definida como uma entidade essencialmente relacional, constituída pela relação entre um dado (“falta de uniformidade”, “diferença”) e um agente capaz de usar este dado (FLORIDI, 2005). Embora o tema exija uma investigação muito mais aprofundada e detalhada, talvez seja possível aproximar as ideias de Floridi daquelas que Edgar Morin apresentou no primeiro volume de sua obra *O método*. Desse ponto de vista, a informação seria uma possível falta de uniformidade *para* (que só existe como “para”) um possível sistema autopoiético. A informação seria uma possível falta de uniformidade para um polo de focalização capaz de detectar e efetuar esta possível diferença e, em efetuando-a, constituir-se e realizar-se como organização neguentrópica e autopoiética (MORIN, 2008, p. 369-372).

3. A crítica ao argumento de Floridi

Apesar de pretender situar sua filosofia da informação num âmbito mais metafísico do que estritamente epistemológico, Floridi afirma que a noção central ou nuclear da filosofia da informação é a noção de informação factual, que ele identifica à informação “epistemicamente orientada” (FLORIDI, 2010, p. 41). De acordo com ele, “para entender o que é informação, a melhor coisa a fazer é começar analisando-a em termos do conhecimento que ela pode propiciar sobre sua referência” (FLORIDI, 2010, p. 41). Ora, esse tipo de afirmação parece contrariar a ideia de que a filosofia da informação é logicamente anterior à teoria filosófica do conhecimento.

Uma maneira de tentar dissipar essa aparência de contradição seria a seguinte. Suponhamos que a filosofia da informação deva ser compreendida como uma teoria geral da realidade, uma teoria que, por estar mais preocupada com a especulação sobre os princípios fundamentais do que com a identificação de correlações empiricamente verificáveis, pode ser qualificada como metafísica. Compreendida nesse sentido, a filosofia da informação exige alto grau de familiaridade com conhecimentos científicos especializados, no mínimo conhecimentos físicos e biológicos. E, embora

o caminho seja incrivelmente longo e sinuoso, talvez seja possível passar desta teoria geral da realidade para uma teoria geral do conhecimento humano, definida num enfoque naturalista ou cientificista, que prescindir das noções irredutivelmente epistêmicas próprias da teoria filosófica do conhecimento, como compreensão de condições de verdade ou validação e competência no manejo de tais condições, equivalendo à competência no uso de razões para crer. Ter-se-ia então um tipo de semântica naturalizada, que substitui processos irredutivelmente epistêmicos por processos informacionais estritamente naturais. Entre os filósofos, uma das tentativas mais famosas de realização desta proposta é o livro que Fred Dretske publica em 1981, *Knowledge and the flow of information*. E a proposta certamente pode ser relacionada aos princípios gerais da psicologia cognitiva e da ciência cognitiva em geral.

Essa espécie de proposta suscita uma série de questionamentos. Entretanto, para os propósitos de nossa argumentação, mais importante do que esses questionamentos é o fato de que o próprio Floridi estabelece uma distinção entre, de um lado, a “informação ambiental” enfocada por Dretske, e, de outro lado, a “informação semântica” (conteúdo semântico, dado com significado) por ele analisada. De acordo com ele, “plantas, animais e mecanismos são certamente capazes de fazer uso prático de informação ambiental, mesmo na ausência de qualquer (processamento semântico de) dado com significado” (FLORIDI, 2005, p.13)³. No contexto desse tipo de afirmação, “processamento semântico de dados com significado” parece constituir um processo irredutivelmente epistêmico, centrado em compreensão e uso competente de condições de verdade ou validação, equivalentes a razões para crer.

Além disso, se lembrarmos da tese de Floridi de que a biblioteconomia deve ser vistas como filosofia da informação aplicada, o seguinte argumento se impõe. Embora as informações com que lida a biblioteconomia sejam dos mais variados tipos e formas, algumas delas certamente se situam no plano das realizações mais elaboradas e sofisticadas

³ Floridi afirma explicitamente que o artigo a que estamos nos referindo é baseado em trabalho de 2003 mencionado no artigo de 2004.

das faculdades de conhecimento do homem, como teorias científicas e obras de arte. Ora, se a semântica naturalizada de Dretske exhibe algum grau de plausibilidade no nível das realizações mais elementares das faculdades de conhecimento, como a percepção e os juízos de percepção, quando passamos deste nível para o nível das realizações mais sofisticadas ela perde quase toda plausibilidade, pelo menos no atual estágio da ciência cognitiva. No nível das manifestações mais elaboradas do conhecimento humano, as obras parecem encarnar processos irreduzivelmente epistêmicos, como compreensões e ações baseadas em razões (razões em sentido amplo, incluindo as razões ou intuições envolvidas nos atos de criação artística). Isso significa que, para corresponder ao objetivo de qualificar-se como fundamento conceitual da biblioteconomia, um objetivo que o próprio Floridi em princípio assume, a filosofia da informação precisa desenvolver análises de caráter irreduzivelmente epistêmico, ou seja, precisa ser, antes de tudo, uma teoria filosófica do conhecimento, embora possa ser mais do que isso. Parece ser equivocada a tentativa de apresentá-la como logicamente anterior à teoria filosófica do conhecimento, na medida em que essa tentativa sugere um indesejável esvaziamento do âmbito de análise irreduzivelmente epistêmico.

Suponhamos então que a filosofia da informação visada por Floridi deva ser situada no quadro da epistemologia. Ora, a teoria filosófica do conhecimento, quer nas abordagens realistas ou objetivistas, quer nas abordagens construtivistas ou pragmáticas, de fato apresenta um caráter prescritivo, como afirma Floridi. Trata-se sempre de determinar as condições que devem ser seguidas nos processos de justificação ou legitimação envolvidos nas práticas epistêmicas, em geral. Entretanto, se pensarmos no modelo habermasiano de epistemologia construtivista, torna-se possível afirmar que, neste modelo, o prescritivismo epistemológico se manifesta de forma apenas indireta, ou mediada. Isto ocorre porque, neste modelo, como veremos mais à frente, as condições de justificação não são apresentadas em termos de correspondência à realidade objetiva, mas de promoção refletida e consciente dos interesses de conhecimento em cada caso fundamentais. A hipótese que tentaremos defender é a seguinte. Ao contrário do que ocorre com o prescritivismo típico das abordagens objetivistas, o prescritivismo

indireto da epistemologia habermasiana é perfeitamente compatível com as necessidades e valores próprios da biblioteconomia e museologia; mais precisamente, ele lhes confere plena legitimidade no variado terreno dos conhecimentos e práticas humanos.

Sem atentar para a distinção entre epistemologias objetivistas e epistemologias construtivistas, Floridi recorre a uma famosa passagem de Hume para demonstrar a incompatibilidade entre o caráter essencialmente prescritivo da teoria do conhecimento e, de outro lado, as necessidades e valores próprios da biblioteconomia (FLORIDI, 2002, p. 40-41). Numa passagem da sua *Investigação sobre o entendimento humano* (1748), Hume aplica as condições de verdade defendidas em sua própria epistemologia aos livros de metafísica e teologia escolásticas que enchiam as bibliotecas de seu tempo. Convencido de que tais livros não satisfariam nenhuma das duas espécies de condições de verdade admitidas em sua epistemologia (condições de coerência lógico-formal, típicas do conhecimento matemático, e condições de verificação empírica, típicas do conhecimento sobre questões de fato e existência), Hume conclui que eles só contêm sofismas e ilusões, e recomenda que sejam pura e simplesmente queimados. Floridi menciona o horror que esta recomendação corretamente despertaria em qualquer bibliotecário como um sinal da incompatibilidade entre a teoria filosófica do conhecimento, com seu caráter epistemologicamente prescritivo, e, por outro lado, as necessidades e valores próprios da biblioteconomia.

Floridi concebe o prescritivismo da teoria do conhecimento de um modo uniforme, e o ilustra com a teoria humeana do conhecimento. Diante disso, nosso argumento é o seguinte. Para os propósitos de nossa argumentação, a epistemologia de Hume pode ser considerada como exemplo de uma abordagem grosso modo realista do conhecimento e da verdade, na qual o objeto do conhecimento é concebido como uma realidade independente das ideias em geral dos sujeitos, incluindo interesses e valores. Mais precisamente, o objeto do conhecimento é concebido em termos de entidades e processos estritamente naturais, essencialmente independentes das ideias como manifestações da reflexividade e crítica dos sujeitos. Como o objeto do conhecimento é independente das ideias,

interesses e valores dos sujeitos do conhecimento, o conhecimento do objeto deve ser igualmente independente destes elementos “subjetivos”. Não se considera a tese de que a relação com o objeto seja mediada por interesses e valores dos sujeitos do conhecimento; em outras palavras, não se considera a tese de que a validade dos conhecimentos – ou das informações – dependa dos interesses dos sujeitos, estando, portanto, essencialmente associada a um modo de encaminhar, interpretar e usar tais informações e conhecimentos.

Deste ponto de vista, o ideal do conhecimento é corresponder à realidade independente, ou, ao menos, corresponder à objetividade da realidade independente, concebida em termos de identidade, uniformidade e regularidade, ou seja, qualidades que fazem com que a realidade objetiva seja essencialmente a mesma para todos os sujeitos que procuram conhecê-la. Nas versões contemporâneas da abordagem grosso modo realista, admite-se que não temos como sair de nossa visão e linguagem para comparar nossos enunciados e teorias com a realidade em si mesma, ou seja, para verificar até que ponto eles correspondem a tal realidade. Por isso, as condições da verdade passam a ser definidas em termos de observações que, ainda que sejam linguisticamente mediadas, são iguais para todos os sujeitos: observações em relação às quais não há qualquer diferença ou desacordo entre os sujeitos competentes na prática observacional e linguística envolvida no conhecimento da realidade objetiva.

Nesta abordagem, o caráter epistemologicamente prescritivo da teoria filosófica do conhecimento vincula-se à noção de verdade como correspondência à objetividade do objeto, concebida em termos de observações que bloqueiam quaisquer diferenças na esfera dos sujeitos, quer diferenças na interpretação, quer no encaminhamento e uso destas observações e das crenças nelas baseadas. Nesta abordagem, prioriza-se um uso único e fundamental das observações, informações e conhecimentos em geral: descrição e explicação da realidade objetiva. Daí se origina a prescrição de rejeitar como inválidas todas as crenças e teorias que não sejam devidamente verificadas ou corroboradas por observações bloqueadoras de qualquer desacordo entre os sujeitos observacional e linguisticamente

competentes. À unicidade da noção de verdade corresponde a unicidade da noção de falsidade: crenças e teorias que não sejam apoiadas por observações capazes de extorquir um acordo dos sujeitos cientificamente competentes são pura e simplesmente falsas, não servem para nada, não são suscetíveis de qualquer encaminhamento ou uso cientificamente válido. Sendo assim, podem até ser condenadas às chamas, como ousadamente propõe Hume.

Cabe destacar, entretanto, que não é preciso sair da abordagem grosso modo objetivista para rejeitar a queima proposta por Hume. Floridi parece não se dar conta de que o prescritivismo cientificista forte típico desta abordagem é compatível com uma concepção positivista da biblioteca e do museu, como locais de acesso a “meras curiosidades”. Nesta concepção, as fontes de informação armazenadas em bibliotecas e museus só têm papel num tipo de conhecimento radicalmente distinto do conhecimento científico e objetivo, a saber, o conhecimento da história das ideias, ou das curiosas ideias produzidas pela inventividade humana. Deste ponto de vista, é possível afirmar que, ainda que se trate de um conhecimento nitidamente inferior ao conhecimento científico propriamente dito, é um conhecimento que tem seu lugar na vida da sociedade, nem que seja nos momentos de lazer e diversão aos domingos e feriados... Ora, a nosso ver, o horror do bibliotecário diante da sugestão de queimar livros “ultrapassados” vai (ou deve ir) muito além desse apego às divertidas curiosidades do passado.

4. O modelo habermasiano de epistemologia construtivista

A partir de agora, tentaremos desenvolver a hipótese de que a epistemologia social de Habermas propicia uma boa fundamentação teórica para biblioteconomia e museologia, permitindo superar os limites do prescritivismo epistemológico forte típico das abordagens positivistas do conhecimento científico. Antes de dar início à argumentação propriamente dita, cabe fazer uma observação preliminar. A obra de Habermas é extraordinariamente vasta, diversificada e nuançada, e não seria possível apresentar nossa hipótese sob a forma de um comentário detalhado e textualmente fundamentado do desenvolvimento da obra como um todo. Só podemos apresentá-la sob a forma de uma proposta interpretativa

geral e abrangente, que visa integrar a crítica à abordagem positivista do conhecimento a certos tópicos fundamentais da teoria da sociedade de Habermas.

Começaremos com um esclarecimento da especificidade da teoria do conhecimento de Habermas no quadro geral da epistemologia pós-positivista. Aproveitando os termos empregados por Floridi, pode-se afirmar que a abordagem revolucionária da epistemologia social define-se por duas características fundamentais. Há em primeiro lugar a afirmação genérica de que conhecimento, verdade e justificação são “construções sociais”. Em segundo lugar, trata-se de uma abordagem de caráter normativo, o que significa que a noção de construção social não pode ser reduzida à tese de que conhecimento e verdade são expressões de sistemas de poder que impõem aquilo que é socialmente aceito e transmitido como verdadeiro em determinada época. Longe de indicar imposição de um regime de verdade segundo condições sociopolíticas facticamente vigentes, a noção normativa de construção social da verdade aponta para o fato de que a justificação racional de hipóteses e teorias baseia-se em acordos interpretativos entre os participantes da prática de pesquisa, em vez de se basear, como pensam os teóricos positivistas, em observações “objetivas”, ou seja, observações ingenuamente tomadas como evidências que falam por si mesmas e que são absolutamente cogentes, ou como evidências que bloqueiam qualquer possibilidade de desacordo entre os sujeitos à medida mesmo que estão depuradas de qualquer componente interpretativo de caráter subjetivo, intersubjetivo, cultural ou histórico.

Assim, situada numa abordagem de caráter normativo, a noção de construção social não pode ser reduzida à afirmação de que o sistema social, tomado como sistema de poder, constrói a verdade sem nenhuma consideração pelos dados disponíveis, sem ser minimamente limitado pelos dados. Trata-se antes de afirmar que a verdade equivale a um acordo intersubjetivo a respeito da interpretação e ponderação que devem ser conferidas às observações disponíveis, um acordo idealmente orientado pelos critérios e valores constitutivos da busca cooperativa da verdade – embora a análise e denúncia da influência de interesses e condições de poder político-social sejam não só compatíveis como aproveitadas e assumidas pelas abordagens normativas de caráter crítico. De qualquer modo, no âmbito das questões mais estritamente epistemológicas, se a

epistemologia pós-positivista, por um lado, rejeita a tese de observações que falam por si mesmas, ela, por outro lado, sustenta que a interpretação e ponderação que devem lhes ser conferidas são condicionadas por interesses e valores de caráter comum, constitutivos de um empreendimento comum e compartilhado. A tese básica é aqui a seguinte: mesmo que o objeto seja constituído por uma realidade independente das ideias, valores e interesses humanos, a relação com esse objeto é mediada por interesses, e pelos critérios nos quais eles se exprimem. Um dos grandes expoentes da epistemologia pós-positivista, Thomas Kuhn menciona os seguintes valores: “exatidão nas predições, número de problemas resolvidos, coerência teórica, simplicidade ou elegância” (KUHN, 2000, p. 229-252).

A grande contribuição da obra habermasiana à epistemologia construtivista consiste numa reflexão que distingue diversos tipos de interesses de conhecimento e, correspondentemente, diversos tipos de validade ou legitimidade das propostas de conhecimento, além da verdade em sentido estrito, que é a forma de validade típica das propostas de conhecimento produzidas no âmbito das ciências da natureza. Para Habermas, à prática das ciências da natureza subjaz um interesse técnico, que é um interesse na eficiência e êxito na lida com uma realidade que nos é independente, que não está ao nosso inteiro dispor (HABERMAS, 1971; 2004, cap. 5). O interesse técnico implica interesse no maior grau possível de previsão e controle da realidade independente que, por sua vez, implica interesse não só em regras e correlações de caráter geral, que ditam um caráter nomológico às propostas de conhecimento, mas também em mecanismos de intervenção no funcionamento de uma realidade em princípio alheia à racionalidade e à reflexividade intersubjetivamente exercidas.

Além das ciências da natureza, também as ciências sociais “sistemáticas” têm o objetivo de produzir conhecimento de tipo nomológico (HABERMAS, 1971, p. 310; McCARTHY, 1981, p. 58)⁴. Embora seu objeto não seja a natureza, mas processos sociais, as ciências sociais

⁴ A referência está sendo feita à edição norte americana do livro *Conhecimento e interesse*, que inclui como apêndice um texto originalmente publicado em *Merkur* em 1965, também intitulado *Conhecimento e interesse*. A página citada pertence a este apêndice. O texto publicado em *Merkur* foi incluído por Habermas na obra *Técnica e ciência como “Ideologia”*, publicado na Alemanha no mesmo ano do livro *Conhecimento e interesse*, 1968.

sistemáticas abordam tais processos num enfoque objetivador, como processos objetivados, ou seja, alheios às interações comunicativas entre sujeitos, interações baseadas na compreensão, aceitação e cumprimento de razões. Pode-se afirmar que, à semelhança das ciências da natureza, elas estão fundadas no interesse técnico na eficiência e sucesso na lida com processos objetivados. A orientação nomológica equivale, neste caso, a uma orientação para descrições, modelos e análises de caráter quantitativo, interessadas na identificação de correlações universalmente vigentes entre variáveis quantificadas.

Pode-se tentar situar as ciências fundadas no interesse técnico no quadro da teoria da sociedade elaborada em *Teoria da ação comunicativa*. Desse ponto de vista, tanto as ciências da natureza quanto as ciências sociais sistemáticas pertencem à dimensão sistêmica da sociedade, que emerge a partir do aumento de complexidade das tarefas produtivas e organizacionais implicadas na reprodução material da existência social. Com o brutal aumento de complexidade, tais tarefas assumem a feição de funções sistêmicas, ou seja, processos de encadeamento de operações que não aceitam as limitações quanto ao alcance e rapidez típicas dos meios comunicativos de coordenação das ações, baseados na compreensão, aceitação e eventual questionamento de razões, no domínio da racionalidade intersubjetivamente constituída e exercida. Com efeito, o aumento da complexidade social acarreta não apenas um aumento na quantidade e variedade dos dados que precisam ser considerados e processados para a execução das tarefas de reprodução material, mas também a necessidade de um processamento comparativamente rápido e seguro destes dados e das decisões e operações a eles vinculadas, um processamento que seja relativamente imune às interrupções e questionamentos típicos dos meios comunicativos de coordenação social.

É por isso que, ao contrário do que ocorre nos processos de trabalho desenvolvidos em sociedades pouco complexas, que se realizam por meio de uma prática linguística sediada no domínio da intersubjetividade (McCARTHY, 1981, p.16-30), as tarefas produtivas e organizacionais implicadas na reprodução material de sociedades complexas colocam exigências que já não podem ser atendidas pelos meios de coordenação constituídos pelas ações comunicativas. O aumento da complexidade

social transforma os processos de trabalho em funções produtivas e organizacionais descoladas do mundo da vida e estruturadas como sistema. Em outras palavras, enquanto nas sociedades pouco complexas “trabalho” e “interação social” constituem duas dimensões da prática linguística constitutiva do mundo da vida como domínio da racionalidade intersubjetivamente vivenciada e exercida, no caso das sociedades complexas a estruturação sistêmica do trabalho descola-o do terreno da intersubjetividade, isolando-o como domínio de uma racionalidade técnica impermeável às razões como elementos intersubjetivamente compreensíveis, aceitáveis e criticáveis.

Na esfera do trabalho de sociedades pouco complexas, os atos de fala de tipo constativo, equivalentes a ações comunicativas desenvolvidas no modo cognitivo da comunicação, têm certa prioridade na prática linguística por meio da qual se realizam as tarefas da reprodução material. Mas nessas sociedades, como dito acima, as ações comunicativas de tipo cognitivo situam-se no âmbito do mundo da vida, um âmbito no qual os atos de fala constativos encontram-se inextricavelmente entrecidos a atos de fala de tipo regulativo, ligados aos valores e normas intersubjetivamente aceitos e vivenciados (HABERMAS, 1989). É exatamente esse entrelaçamento com valores e normas intersubjetivamente vivenciados que confere um caráter substantivo às razões implicadas nas ações comunicativas de tipo cognitivo. Em outras palavras, é este entrelaçamento que permite que se fale de razões propriamente ditas, elementos vinculados à competência de compreender, questionar, aceitar e vivenciar o sentido do que está sendo dito e feito, uma competência típica dos sujeitos e do domínio da intersubjetividade.

Nas sociedades complexas, por outro lado, as tarefas implicadas na reprodução material já não cabem no horizonte do mundo da vida. A esfera da reprodução material desvincula-se do domínio da intersubjetividade e estrutura-se como sistema. A racionalidade envolvida na organização e encadeamento das tarefas da reprodução material deixa de direcionar-se para o sentido encarnado em pretensões de validade intersubjetivamente compreensíveis e criticáveis, e passa a expressar-se em fórmulas, modelos, códigos e programas de caráter puramente formal ou técnico, que permitem processamento e encadeamento rápidos, eficientes e de longo alcance da

enorme quantidade e variedade de dados, decisões e operações implicados na execução das funções de reprodução material da sociedade. Do ponto de vista histórico, o aumento da complexidade social manifesta-se na emergência e desenvolvimento das organizações burocráticas do Estado, cujo ingrediente fundamental é a estatística. Os dados estatisticamente modelados e utilizados constituem a “informação” como componente fundamental dos processos sistêmicos de reprodução material (VREEKEN, 2005). Começam a emergir os sistemas de gestão da informação, para cujo desenvolvimento as tecnologias da comunicação e da informação desempenharão posteriormente papel fundamental.

Diferentemente dos atos de fala produzidos no terreno da racionalidade intersubjetivamente exercida, as instruções sistêmicas, por serem geradas e transmitidas segundo códigos e programas tecnicamente embasados, constituem um mecanismo de coordenação social impermeável à crítica vinculada à reflexão sobre valores e fins de caráter substantivo. Em certa medida, ou até um certo limite, essa impermeabilidade é positiva: como dito acima, o aumento da complexidade social traz consigo a necessidade de minorar e até mesmo abafar interrupções oriundas de questionamentos deslocados e nesse sentido impertinentes. Nesse sentido, os recursos sistêmicos de organização da vida social são inevitáveis e até bem-vindos. Mas Habermas vê no sistema não apenas uma dimensão inevitável da existência social, mas também uma “patologia” das sociedades contemporâneas, equivalendo à autonomização e reificação de mecanismos de coordenação social que deveriam ser consciente e criticamente usados pelos sujeitos linguisticamente constituídos (HABERMAS, 1991, p. 250-260). O modo de pensar sistêmico, expressão da racionalidade meramente formal ou técnica, autonomiza-se em relação à competência dos sujeitos de compreender, vivenciar, discutir e seguir razões propriamente ditas, ou seja, razões que apresentam um caráter substantivo, propiciado pelo entrelaçamento com normas e valores intersubjetivamente compreendidos e aceitos. Na verdade, ao autonomizar-se em relação à racionalidade intersubjetivamente exercida, o modo de pensar sistêmico extrapola o âmbito da organização da reprodução material e conquista terreno na esfera da intersubjetividade, minando a possibilidade de se vivenciar as

relações e interações sociais como um empreendimento fundado em razões substantivas comuns e compartilhadas.

A colonização do domínio da intersubjetividade pelo modo de pensar sistêmico apresenta três características básicas. Em primeiro lugar, um enfoque objetivador dos seres humanos: no modo de pensar sistêmico, os seres humanos são enfocados sob a perspectiva do observador, ou seja, são tratados, não como sujeitos capazes de compreender e seguir razões propriamente ditas, mas como itens objetivos, a serem geridos segundo programas técnicos, ou até manipulados por informações estrategicamente difundidas. Em segundo lugar, há uma privatização dos valores e fins em geral, equivalendo a um esvaziamento da possibilidade de interesses e fins comuns, ou seja, aceitos como bons para todos os participantes do empreendimento social. A noção do valioso é restringida a interesses e fins admitidamente privados, que colocam todas as expressões de caráter regulativo (proferimentos reguladores das ações dos seres humanos) no quadro da alternativa excludente “ou é bom para outro(s) ou é bom para mim”. Neste contexto, as decisões individuais são tomadas por cálculos de utilidade fundados na noção do “bom para mim”. E um observador tecnicamente inteligente, munido do conhecimento dos itens objetivados já dados e dos instrumentos de introdução de novos itens deste tipo (informações referidas a possíveis recompensas e/ou perdas), torna-se capaz de prever e manipular as consequências que resultam deste tipo de tomada de decisão. Além disso, se no nível micro das interações individuais o “sistema” não pode prescindir completamente de ações comunicativas, no contexto da privatização sistêmica das razões para agir predomina a forma “fraca” de ação comunicativa, que corrobora o esvaziamento do caráter comum do empreendimento social. “Nas formas ‘fracas’ do uso comunicativo da linguagem e do agir comunicativo, a racionalidade comunicativa entrelaça-se com a racionalidade teleológica de agentes orientados pelo sucesso” (HABERMAS, 2004, p.121).

A terceira característica da expansão desmedida do sistema já foi mencionada acima. Trata-se da tendência à autonomização e reificação do modo de pensar sistêmico, incluindo tanto o enfoque objetivador quanto a perspectiva privatista. De um ponto de vista analítico, é possível distinguir dois aspectos do sistema. Sob o primeiro aspecto, o sistema designa uma

estrutura de pensamento e ação que ainda está referida a sujeitos; sob este aspecto, em outras palavras, o sistema ainda é permeável às competências típicas de sujeitos linguisticamente constituídos, incluindo a competência de distanciar-se reflexiva e criticamente do modo de operar funcionalmente eficaz, de demorar-se nessa distância e com isso estabelecer os limites do terreno em que ele legitimamente se exerce. Entretanto, à medida que o valor da eficiência operacional se expande, os sujeitos se entregam e alienam no enfoque objetivador do próprio sujeito, que mina a competência de demorar-se na reflexão produtora da vivência de sentido, ou de razões propriamente ditas, que sempre têm um caráter substantivo. E com isso emerge o segundo aspecto do sistema, sob o qual o termo designa uma estrutura operacional na qual a competência da racionalidade distancia-se cada vez mais da compreensão, discussão e vivência de razões substantivas e do sentido a elas equivalente, para restringir-se à capacidade de seguir instruções e programas de caráter meramente técnico. A estruturação sistêmica da vida social passa a basear-se cada vez mais em meios tecnológicos que enredam os indivíduos na fascinação de mensagens midiáticas que massageiam os códigos e programas simplesmente dados. O consumo rápido e fácil de mensagens aduladoras abafa a capacidade de demorar-se na reflexão produtora de distanciamento crítico.

Diante deste diagnóstico do tempo presente, ganham corpo interesses de conhecimento voltados para a preservação do domínio da intersubjetividade e para a superação da tendência à autonomização e reificação do modo de pensar próprio da dimensão sistêmica das sociedades complexas. Trata-se de superar a tendência ao enrijecimento, congelamento e autorreprodução automática das regularidades sociais que foram produzidas pelo próprio modo de agir sistêmico. As propostas de conhecimento sustentadas por estes interesses possuem um tipo de legitimidade epistêmica distinto da verdade em sentido estrito. Do ponto de vista da obra habermasiana como um todo, a verdade pode ser definida como o tipo de legitimidade que cabe às propostas de conhecimento orientadas para a promoção do interesse técnico na eficiência e sucesso na execução das funções sistêmicas implicadas na reprodução material das sociedades complexas. Ela só é cabível para formas de conhecimento relacionadas a processos objetivos ou objetivados. Propostas de conhecimento orientadas

para a preservação e revigoração do domínio da intersubjetividade têm uma forma distinta de legitimidade epistêmica. Pode-se propor o termo “reflexionante” (que suscita e promove uma atitude reflexiva) para designar a qualidade e legitimidade epistêmicas destas propostas de conhecimento.

Independentemente do termo, cabe destacar as qualidades que dão legitimidade epistêmica e social às propostas de conhecimento voltadas para o revigoração do domínio da intersubjetividade. Tais propostas iluminam perspectivas de vida diferentes; elas discutem aspectos válidos e inválidos de formas de vida diferentes; elas promovem a abertura ao outro, ou seja, a disponibilidade para uma consideração razoável das demandas e perspectivas valorativas de outros sujeitos; elas analisam e alimentam a competência dos sujeitos de compreender, discutir, formular e reformular razões para agir de caráter substantivo. Em suma, elas abrem espaço para a construção discursiva de valores e normas comuns, aceitáveis por todos os participantes do empreendimento social.

Em 1968, em *Conhecimento e interesse*, propostas de conhecimento desta espécie são situadas por Habermas em dois campos científicos distintos do campo das ciências “empírico-analíticas”: o campo das ciências “histórico-hermenêuticas” e o das ciências “criticamente orientadas”. Esta preocupação com a classificação das ciências foi deixada de lado quando a orientação crítica da reflexão habermasiana passou a incidir mais na tentativa de inserir o conceito de ação comunicativa no quadro da tradição da teoria sociológica em sentido estrito. Talvez seja possível afirmar que esta mudança tem a ver com a percepção de que o interesse crítico não deve ser localizado no quadro da prática científica, mas no quadro de uma prática social mais abrangente, enraizada nas estruturas linguístico-comunicativas da integração social em geral. Mesmo que essa afirmação seja plausível, isso não invalida o sentido e validade do conceito de um interesse de conhecimento de caráter prático e crítico, voltado para a preservação e revigoração do domínio da intersubjetividade, contra a reificação do modo de agir sistêmico em regularidades sociais pretensamente objetivas. Práticas científicas e paracientíficas (como as desenvolvidas em bibliotecas e museus) sustentadas por este interesse (prático e crítico) estão estreitamente associadas às práticas comunicativas e discursivas desenvolvidas nas diferentes esferas da racionalidade

intersubjetivamente exercida: mundo da vida, esfera pública e canais institucionais da construção discursiva das normas de ação comuns.

No quadro teórico habermasiano, talvez seja plausível afirmar que a “informação”, o objeto da ciência da informação, pode ser tomada em dois sentidos. Em primeiro lugar, como nutriente dos processos sistêmicos inevitavelmente envolvidos na organização tecnicamente eficiente das funções de reprodução material das sociedades complexas. Aqui seria o espaço da “gestão da informação”. Uma gestão da informação criticamente consciente dos limites da racionalidade meramente sistêmica mereceria o título de “gestão pública da informação”, necessariamente comprometida com a transparência das estruturas sistêmicas para os sujeitos que devem saber enquadrá-las no domínio da racionalidade intersubjetivamente exercida. Em segundo lugar, a informação pode ser tomada como nutriente dos processos comunicativos envolvidos no revigoramento do domínio da intersubjetividade, que equivale a um atravessamento do sistema por práticas vinculadas à racionalidade intersubjetivamente exercida. Práticas informacionais centradas na agilização e ampliação do acesso aos mais variados tipos de dados podem ser retratadas como processos de mediação – não só mediação entre sujeitos, grupos e comunidades linguisticamente constituídos, mas também, indiretamente, entre os sujeitos em geral e, de outro lado, estruturas sistêmicas. Na sua feição mediadora, tomada como dado que, ainda que distante ou raro, torna-se rápida e facilmente acessível por sujeitos capazes de incorporá-lo numa vivência de sentido, a informação é elemento que, ao introduzir no sistema a cunha da intersubjetividade, força-o a abrir-se para as expressões da racionalidade intersubjetivamente exercida. Bibliotecas, mediatecas e museus podem ser pensados como instituições centradas nesses processos informacionais de caráter mediador.

Se estas considerações forem procedentes, elas demonstram que a epistemologia social habermasiana supera o prescritivismo epistemológico forte típico das abordagens objetivistas do conhecimento. Propostas de conhecimento fundadas em interesses de caráter prático e crítico não possuem uma forma “veritativa” de legitimidade epistêmica, mas uma forma “reflexionante”. No contexto da forma veritativa de validade epistêmica, o

prescritivismo epistemológico inerente à teoria filosófica do conhecimento manifesta-se sob a forma de uma determinação dos conteúdos epistêmicos em que devemos acreditar. No contexto da forma reflexionante, em contrapartida, ele se manifesta sob a forma da determinação da atitude epistêmica que devemos adotar e promover – uma atitude de abertura e inclusão do outro. E esta manifestação do prescritivismo epistemológico explica o lugar e o valor das práticas epistêmicas, paracientíficas e sociais desenvolvidas na esfera da biblioteconomia e museologia.

Referências

FLORIDI, Luciano. On defining library and information science as applied philosophy of information. *Social epistemology*, Londres, v. 16, n. 1, p. 37-49, Jan. 2002.

_____. Information. In: FLORIDI, L. (Ed.). *The blackwell guide to the philosophy of computing and information*. Oxford: Blackwell, 2003. p.40-61.

_____. Biblioteconomia e ciência da informação (BCI) como filosofia da informação aplicada: uma reavaliação. Tradução de Solange Puntel Mostafa e Denise Viuniski da Nova Cruz. *InCID: R. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 37-47, 2010.

_____. Semantic conceptions of information. *Stanford encyclopedia of philosophy*. 2005. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/information-semantic/>>. Acesso em: 10 Jan. 2012.

GOLDMAN, Alvin. Social epistemology. *Stanford encyclopedia of philosophy*. 2006 Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/epistemology-social/>>. Acesso em: 20 Jan. 2012.

HABERMAS, Jürgen. *Knowledge and human interests*. Tradução de Jeremy Shapiro. Boston: Beacon Press, 1971.

_____. ?Qué significa pragmática universal? In: _____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1989. p. 299-368.

_____. A Reply. In: HONNETH, A.; JOAS, H. (Ed.). *Communicative*

action: Essays on Jürgen Habermas's 'The theory of communicative action'. Tradução de Jeremy Gaines e Doris Jones. Massachusetts: MIT Press, 1991. p. 214-264.

_____. *Verdade e justificação*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2000.

McCARTHY, Thomas. *The critical theory of Jürgen Habermas*. Massachusetts: MIT Press, 1981

MORIN, Edgar. *O método – A natureza da natureza*. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VREEKEN, Arjan. The history of information: lessons for information management. *Sprouts: working papers on information systems*, v. 5, n. 2. 2005. Disponível em: <<http://sprouts.aisnet.org/5-2>>. Acesso em: 30 Jan. 2012.

Data de registro:05/06/2012

Data de aceite:31/10/2012

CINEMA E EDUCAÇÃO: O QUE PODE O CINEMA?

Alexander de Freitas *
Karyne Dias Coutinho **

RESUMO

Problematizando o uso repetido e dominante do cinema em educação, enquanto recurso didático-metodológico para o ensino-aprendizagem e como disciplinador de condutas e modos de ser, este artigo pretende pensar “o que pode o cinema para a educação?”. A partir das ideias de Gilles Deleuze foi possível investigar e experimentar, em projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos junto ao Centro de Educação da UFRN, três usos diferenciais do cinema em educação: 1) o cinema como produtor de choques e violências ao pensamento, que forçam a pensar; 2) o cinema como resistência às representações dominantes, aos estereótipos e aos clichês; 3) o cinema como potencializador da cartografia da contemporaneidade e dos modos de subjetivação contemporâneos. Consolidando estas outras potencialidades do cinema para pensar a educação, o artigo apresenta, como resultado das pesquisas realizadas, uma breve cartografia dos sujeitos contemporâneos, produzida com o filme Ken Park (Larry Clark, EUA, 2002).

Palavras-chave: Cinema. Educação. Gilles Deleuze. Cartografia. Contemporaneidade.

ABSTRACT

Problematizing the repeated and prevailing use of cinema in education, as a didactic-methodological resource for teaching-learning process and

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor adjunto de Didática para os Cursos de Licenciatura do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: xander@usp.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta de Currículos e Programas do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: kcout@terra.com.br

as disciplinarian of behaviors and ways of being, this article aims to think “what can the cinema do for education?”. From the ideas of Gilles Deleuze it was possible to investigate and to experiment, in research and extension projects developed in the Education Center of UFRN, three differential use of cinema in education: 1) the cinema as a producer of shocks and violence to the thought, that force to think; 2) the cinema as resistance to prevailing representations, stereotypes and clichés; 3) the cinema as an enhancer of cartography of the contemporaneity and of the contemporary modes of subjectification. Consolidating these other potentiality of the cinema for thinking the education, the article presents, as a result of research conducted, a brief cartography of contemporary subjects, produced with the film Ken Park (Larry Clark, USA, 2002)

Keywords: Cinema. Education. Gilles Deleuze. Cartography. Contemporaneity.

“Imitadores, corja servil” (Horácio)

1. O que pode o cinema?

Basta justapor estas duas palavras, “cinema” e “educação”, para ver emergir daí toda uma matriz que comanda o que se faz com o cinema em educação: um uso viciado, dominante, clichê; uma prisão. É suficiente uma pesquisa através destes nossos rápidos e modernos recursos midiáticos indexados por palavras para podermos evidenciar que a associação que se faz entre “cinema” e “educação” pertence a uma matriz discursiva utilitarista, repetida e hegemônica.

Trata-se geralmente de uma função didática do cinema em educação, isto é, seu uso didático-metodológico como metáfora epistemológica, para transposição didática de ideias, situações ou conceitos, como imagem do pensamento, enfim, como recurso facilitador da relação ensino-aprendizagem. Assim, o uso do cinema em educação se dá de modo geral para ensinar, memorizar, repetir, explicitar, explicar, tornar claro, enfatizar, desde conceitos, saberes, períodos históricos e movimentos artísticos, culturais e sociais, indo até um uso predominantemente disciplinador e normalizador¹.

¹ Estas últimas funções, reguladora e regulamentadora de condutas, ficam bastante evidentes, por exemplo, no uso freqüente que se faz do cinema na educação ambiental ou nas campanhas de prevenção às drogas e às doenças sexualmente transmissíveis.

Curioso é que padecemos de um esquecimento que recusa ser lembrado: que o cinema foi um dos mais importantes e um dos mais utilizados recursos didáticos para pregar a moral nazista, como bem mostra o premiado documentário *Arquitetura da destruição*, de Peter Cohen (ALEMANHA, 2004). Nesse sentido, frise-se aqui, em relação ao campo da educação, a escassez de críticas à ilusão cinematográfica reiteradamente esquecida como potente maquinaria de produção e difusão de modos de ser e de morais. Ao contrário disso, o uso do cinema em educação é, na maioria das vezes, tido como positivo, inovador, diferencial, sensível, crítico e libertário.

É nesse contexto que a questão “o que pode o cinema?” nos interessa, na medida em que se configura numa possibilidade de deslocar e pôr em suspensão este uso rotineiro e clichê que se tem feito do recurso cinematográfico em educação. Apresenta-se, assim, a questão-chave deste trabalho: o que pode o cinema, quando usado na educação, para além desta prisão didático-metodológica?

Para fazer frente a essa questão, organizamos o texto em seis seções. A primeira seção é um *flash* genealógico que pretende flagrar, no bojo da ética barroca, a emergência do modo singular de utilização das imagens visuais com propósitos didático-metodológicos, edificantes e moralizantes.

Retomando e respondendo a questão acerca do que pode o cinema, de modo a escapar da matriz didático-metodológica que, no Barroco, emerge como prisão discursiva, aparecem a segunda, terceira e quarta seções do texto. Elas tratam, respectivamente, de três usos diferenciais do cinema em educação, que podemos depreender da obra de Deleuze, mais especialmente de *A imagem-tempo* (DELEUZE, 1990), quais sejam: uso transgressor para fazer “bem” pensar; uso visionário que faz devir o pensamento; uso problematizador da vida contemporânea.

É importante referir que esses usos diferenciais do cinema de que tratamos neste texto serviram como ponto de partida para duas atividades extensionistas que desenvolvemos, no decorrer do ano de 2011, junto ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)². A partir da experimentação que fizemos desses três usos do

² Trata-se do projeto de extensão *Cinema e educação: um olhar pós-estruturalista* e do evento de extensão *1º ciclo cinema, pensamento e educação*, ambos coordenados pelos autores deste artigo.

cinema nas atividades de extensão, as questões investigativas iniciais foram recolocando hipóteses e configurando novas possibilidades de estudo, o que culminou na constituição de dois projetos de pesquisa que passamos a desenvolver na UFRN³. Tanto as atividades de extensão quanto as de pesquisa, nas quais estamos envolvidos atualmente, fazem uso do cinema na educação, com o objetivo de cartografar a vida contemporânea, com foco nos modos de subjetivação da juventude contemporânea, a partir da decupagem de vivências, situações, enredos e personagens apresentados nos filmes, dentre os quais se destacam: *Ken Park* (Larry Clarck, EUA, 2002), *Shortbus* (John Cameron Mitchell, Estados Unidos, 2006), *Elefante* (Gus van Sant, EUA, 2003), *A fita branca* (Michael Haneke, Alemanha, Áustria, França, Itália, 2009), entre vários outros.

A quinta seção deste texto retoma, a partir de Deleuze (1990), e amplia, a partir de Arendt (2008), a tríplice função do cinema, para em seguida apresentar o resultado do trabalho que estamos realizando com *Ken Park* (Larry Clarck, EUA, 2002). Salientamos, também nessa quinta seção, os princípios metodológicos que orientam nosso trabalho cartográfico com os filmes, tais como aqueles referentes à atitude crítica, a partir de Foucault (2000), e à atitude intempestiva, a partir de Agamben (2009).

Para finalizar, e na intenção de divulgar os resultados preliminares do trabalho que estamos desenvolvendo com *Ken Park*, a sexta seção deste texto apresenta uma breve escrita cartográfica da contemporaneidade, produzida no encontro⁴ com *Ken Park*, mais especificamente, no encontro com os sujeitos contemporâneos deste filme: Como estão sendo

³ Trata-se dos projetos de pesquisa: *Cinema e educação: o que pode o cinema?* e *Contemporaneidade e educação*, ambos coordenados pelos autores deste artigo.

⁴ Utilizamos aqui e doravante a noção de “encontro” pensada por Deleuze e Parnet (1998, p. 14-15): “um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. [...] Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: ‘efeito Compton’, ‘efeito Kelvin’. Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa. É a orquídea: sequer algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção”. Daí que encontrar é = estar “entre” (de permeio); = ser interceptado pelo “fora” (exterioridade das relações); = devir (correr em outra direção); = evolução a-paralela; = dupla captura; = efeito Compton (quando um fóton de raios-X ou de raios gama muda de energia e de direção ao interagir com a matéria).

constituídos, inventados, forjados? Quais suas singularidades, o que os afeta ou pelo que são afetados? Quais seus modos de viver? Quais seus valores e suas potências afirmativas? A que poderes, formas de dominação e práticas de liberdades estão sujeitados?

O final deste texto abre um leque de possibilidades porque, a partir da escrita cartográfica embalada por tais questões, outras tantas foram se recolocando, agora relativas à potência de um professor, de um curso, de uma disciplina, de uma aula. É por aí que pretendemos dar continuidade ao trabalho com os filmes, ou seja, após a ampliação dos temas analíticos aqui apresentados, e com a inclusão de outros filmes que inspirem a cartografia dos modos de subjetivação da juventude contemporânea, pretendemos interrogar: O que pode a educação frente aos sujeitos contemporâneos da educação? O que pode um professor? O que pode um curso? O que pode uma aula? – tudo isso fabricado ficcionalmente pelo encontro com os sujeitos contemporâneos dos filmes selecionados: é por onde pretendemos trabalhar futuramente...

2. A emergência do uso didático das imagens visuais: a prisão barroca

Em que contexto e com que finalidades emerge o uso utilitário, propagandístico e normalizador da imagem visual? Esta questão pretende, por meio de um *flash* genealógico, flagrar as associações e as conjunções – insuspeitas porque naturalizadas ao longo do tempo – entre a imagem visual e seu poder de persuasão. Em outras palavras: qual a emergência do uso doutrinário e moralizante das imagens visuais?

Santiago Sebastián e Werner Weisbach, duas importantes referências sobre o Barroco, evidenciam, na arte da contrarreforma, a emergência do uso propagandístico e doutrinador – e mais do que tudo: educativo e didático-metodológico – das imagens visuais.

É que o Barroco propõe uma finalidade retórica para artes visuais, aproveitando-se da fruição estética para conduzir a massa de fiéis, como evidencia Ceballos: “el arte cesaba de concebirse como un objeto de puro deleite estético, para convertirse en un formidable instrumento de propaganda orientado a la captación de las masas” (*apud* SEBASTIÁN, 1981, p. 10).

Assim, a retórica – a arte de persuadir – passa a se projetar sobre os domínios da arquitetura e das artes plásticas, com ênfase na imagem visual. É o que expressa, em seu tratado teórico, o pintor Federico Zuccaro, primeiro presidente da Academia São Lucas em Roma: “nadie puede negar que un cuadro bien pintado mueve poderosamente la devoción y la disposición de ánimo, y que una historia pintada conmueve más que el mero relato de ella” (*apud* WEISBACH, 1948, p. 59).

Nos trechos citados, estão claros os sentidos atribuídos à imagem visual, cujo uso “move poderosamente a devoção e a disposição de ânimo”, isto é, incita modos de ser e de agir, com efeitos coimplicadamente regulador e regulamentador. Diante disso, perguntamos: não se trata do mesmo efeito pretendido quando se usa o cinema para convocar determinados modos de ser, agir, se comportar frente aos saberes, ao ambiente, à saúde, às drogas, à realidade, ao mundo, etc.?

O investimento na capacidade propagandística e doutrinadora das artes plásticas e da arquitetura emergiu como a grande empresa do Barroco. Combatendo a atitude anti-imaginativa e a iconoclastia da Reforma, a arte da contrarreforma vai preconizar o uso da imagem visual, em maior grau até do que o uso da palavra escrita e falada. É justamente este uso da imagem visual como metáfora epistemológica do texto litúrgico que é recomendado pela vigésima quinta sessão do Concílio de Trento (1563):

Enseñen diligentemente los obispos que por medio de las historias de los misterios de nuestra redención, expresadas en pinturas y en otras imágenes, se instruye y confirma al pueblo en los artículos de la fe, que deben de ser recordados y meditados continuamente y que de todas las imágenes sagradas se saca gran fruto, no sólo porque recuerdan a los fieles los beneficios y dones que Jesucristo les ha concedido, sino también porque se ponen a la vista del pueblo los milagros que Dios ha obrado por medio de los santos y los ejemplos saludables de sus vidas (SEBASTÍAN, 1981, p. 62-63).

Aqui diretamente o que nos interessa: com o Barroco emerge o uso da imagem visual para ensinar, ou melhor, a imagem como o mais potente artifício propagandístico para “instruir”, “fazer recordar” e tornar “alvo

contínuo de meditação”. Desde o século XVI, a imagem visual é alvo de uma constante modelagem dos modos de subjetivação, isto é, dos modos de ser e de se comportar dos sujeitos, em prol de uma ação tacitamente doutrinadora, que se investe de novas forças e de novas estratégias, tornando-se “instrução”, “recordação” e “meditação contínua”.

Embora algumas vezes com atravessamentos diversos, os fins atribuídos ao uso do cinema em educação reconstituem os objetivos com que a imagem visual passou a ser usada a partir do Barroco. Em educação, o cinema é quase tão-somente entendido e usado como metáfora, ou diretamente o veículo para o ensino-aprendizagem, ou ainda o recurso para a transposição didática de alguma coisa. Sempre a permanência do velho didatismo barroco do Concílio de Trento – a pedagogia e sua sempre fiel aliança com a moral dos padres admoestadores da consciência – o que credita à imagem um valor maior do que “mil palavras” (fórmula didática ainda consagrada pelos pedagogos na atualidade).

Lembremos, de passagem, que este valor didático da imagem visual, maior do que “mil palavras”, vai produzir já no século XVII um discurso eminentemente pedagógico através da estratégia inventada pelo livro didático de Comenius que prevê o uso de imagens visuais como função “referente”, “motivadora”, metáfora da mensagem escrita e intermediadora da representação do mundo, como pontua Narodowski:

O livro de texto didático constrói uma estética que lhe é própria. Do ponto de vista da estrutura do conteúdo, o livro didático encarna uma transformação revolucionária que se funda na utilização da imagem. A imagem cumprirá a função de referente, bem como de motivadora. A imagem não apenas complementa o texto, como, ainda, é a protagonista da mensagem escrita, ao trazer à escola o mundo tal qual esse deve ser percebido. O livro didático representa o mundo com imagens (NARODOWSKI, 2001, p. 72).

Assim, quase quatrocentos anos depois, encontramos-nos presos à mesma matriz discursiva lançada nos séculos XVI e XVII: um uso – e um aprisionamento – da imagem visual, numa perspectiva didático-pedagógica voltada para a otimização do ensino-aprendizagem, também para conduzir,

normalizar e corrigir condutas, com uma finalidade marcadamente moral e edificante – todos esses, diga-se de passagem, objetivos explícitos da *Didática magna* (COMENIUS, 2006), publicada pela primeira vez em 1657.

Mas o que pode o cinema para além deste uso dominante que vincula a imagem visual à normalização das condutas e/ou ao adestramento didático em prol do que, em Pedagogia, se chama de processos de ensino-aprendizagem?

Encontramos nas obras de Gilles Deleuze, sobretudo no capítulo *O pensamento e o cinema* (DELEUZE, 1990), uma corrente de ar fresco que nos possibilitou pensar em outros horizontes para a questão “o que pode o cinema para a educação?”. Assim, com base em Deleuze, destacamos pelo menos três usos diferenciais do cinema em educação: 1) uso transgressor para fazer “bem” pensar; 2) uso visionário que faz devir o pensamento e 3) uso problematizador da vida contemporânea.

3. Uso transgressor para fazer “bem” pensar

Uma primeira ideia de um uso diferencial do cinema que se pode apreender de Deleuze, baseado, sobretudo, em Eisenstein, é a singularidade do cinema em produzir um choque no pensamento, e, assim, fazer pensar.⁵

⁵ É uma aliança entre o choque produzido pela imagem-movimento e a ressonância dos harmônicos – imagem visual, sonora, texto escrito, etc., postos em circulação pelo cinema – que produz, para Deleuze, o efeito superlativo do cinema de fazer pensar pelo choque: “Há choque das imagens entre si segundo a dominante delas, ou choque na própria imagem segundo todos os seus componentes: o choque é a forma mesma da comunicação do movimento nas imagens. [...] o choque tem um efeito sobre o espírito, ele o força a pensar, e a pensar o Todo. O todo precisamente só pode ser pensado, pois é a representação indireta do tempo que decorre do movimento. Ele não decorre deste como um efeito lógico, analiticamente, mas sinteticamente, como o efeito dinâmico das imagens ‘sobre o córtex inteiro’. [...] Já a imagem, visual ou sonora, tem harmônicos que acompanham a dominante sensível, e entram por conta própria em relações supra-sensoriais: é isso a onda de choque ou a vibração nervosa, tal que não se pode mais dizer ‘vejo, ouço’, mas SINTO, ‘sensação totalmente fisiológica’. E é o conjunto dos harmônicos agindo sobre o córtex que faz nascer o pensamento, o PENSO cinematográfico” (DELEUZE, 1990, p. 191-192). Vejamos aqui que o “choque cinematográfico” que força a pensar não é só função da imagem-movimento, mas possui um forte componente do “sentir”, comunicado pelos efeitos dos harmônicos disparados sobre nós pela linguagem cinematográfica.

Este seria, aliás, o poder superlativo do cinema sobre as outras artes: ao colocar a imagem em movimento, ao fazer a imagem se movimentar sobre si mesma, o cinema nos força a pensar. Diz Deleuze (1990, p. 189-190):

É somente quando o movimento se torna automático que a essência artística da imagem se efetua: produzir um choque no pensamento, comunicar vibrações ao córtex, tocar diretamente o sistema nervoso e cerebral. Porque a própria imagem cinematográfica “faz” o movimento, porque ela faz o que as outras artes se contentam em exigir (ou em dizer), ela recolhe o essencial das outras artes, herda o essencial, é como o manual de uso das outras imagens, converte em potência o que ainda só era possibilidade. O movimento automático faz surgir em nós um autômato espiritual, que, por sua vez, reage sobre ele. O autômato espiritual já não designa, como na filosofia clássica, a possibilidade lógica ou abstrata de deduzir formalmente os pensamentos uns dos outros, mas o circuito no qual eles entram com a imagem-movimento a potência comum do que força a pensar e do que pensa sob o choque: um noochoque Heidegger dirá: “o homem sabe pensar na medida em que tem a possibilidade de pensar, mas esse possível ainda não garante que sejamos capazes de pensar”. É essa capacidade, essa potência, e não a mera possibilidade lógica que o cinema pretende nos dar comunicando-nos o choque. Tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo, com a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês. Um autômato subjetivo e coletivo para um movimento automático: a arte das “massas”.

Fazer pensar, obrigar a pensar, coagir a pensar – boas funções para o uso do cinema. Produzir um choque no pensamento, um noochoque – eis algo que vai driblar a função de adestramento didático e moral, que se desvela pelo uso corriqueiro do cinema em educação. Ao invés de doutrinar, abalar; ao invés de adestrar, violentar: o cinema como abalo e violência ao pensamento.

Mas para que se compreenda a potência do que significa dizer que o cinema “força a pensar”, é preciso considerar que, para Deleuze, o ato de pensar não é um ato gratuito, fortuito, corrente, banal, corriqueiro, natural,

casual, espontâneo ou acidental. Ao contrário disso, na conferência *O ato de criação*, Deleuze (1999) vai dizer que ter uma ideia, pensar ou mais propriamente fabricar um pensamento é um evento raro, improvável e difícil, é algo produzido e forçado pela necessidade de inventar, fabricar, criar, forjar um conceito, cuja razão de ser remete não a algo genérico, mas a um problema concreto, cuja necessidade e urgência nos força a pensar.

Adotando um ceticismo sobre a ideia de que nós pensamos, Deleuze fará da radicalidade da afirmação heideggeriana, a principal evidência da extrema dificuldade do ato de pensar. Trata-se da afirmação inúmeras vezes repetida no texto *O que quer dizer pensar?* de Heidegger (2006, p. 115) : “o que mais cabe pensar cuidadosamente em nosso tempo, que tanto nos dá a pensar, revela-se no fato de ainda não pensarmos”. Assim, é considerando esta quase impossibilidade do ato de pensar que o cinema, na perspectiva deleuziana, se torna um agente privilegiado da experimentação do pensamento, em prol de um pensamento diferencial.

Pelos motivos expostos da dificuldade do ato de pensar, é claro que Deleuze também verá com ceticismo o poder do cinema em nos fazer pensar pela produção de um noochoque. Para ele, as provas cabais de que o cinema não nos fez pensar é o fato de o mundo e os homens não terem mudado e, o que é até mais grave, o fato de o próprio cinema ter caído nas mãos da propaganda e da manipulação do Estado, de modo que a função do cinema foi adestrar e doutrinar, mais do que abalar e violentar o pensamento.

Agindo mais cautelosamente em relação à produção de pensamentos por decorrência do noochoque, Deleuze vai lançar mão dos argumentos de Artaud, que deslocam a questão do choque do pensamento produzido pelo cinema, para flagrar e problematizar a própria incapacidade de pensar. Assim, para Artaud, o cinema não produz pensamento, mas produz um choque que evidencia a impotência do pensamento para pensar, isto é, o fato heideggeriano de que nós não pensamos, o fato de que o nosso pensamento está obstruído, imobilizado, aprisionado. Nas palavras de Deleuze:

Dir-se-ia que Artaud vira pelo avesso o argumento de Eisenstein: se é verdade que o pensamento depende de um choque que o faz nascer, ele só pode pensar uma única coisa, *o fato de que ainda não pensamos*,

a impotência tanto para pensar o todo como para pensar a si mesmo, estando o pensamento sempre petrificado, deslocado, desabado. Um ser do pensamento sempre por vir, é o que Heidegger descobrirá sob uma forma universal, mas é também o que Artaud já viveu como o problema mais singular, seu próprio problema. De Heidegger a Artaud, Maurice Blanchot sabe ler em Artaud a questão fundamental do que faz pensar, do que força pensar: o que força pensar é o “impoder do pensamento”, a figura do nada, a inexistência de um todo que pudesse ser pensado. O que Blanchot diagnostica por toda a parte na literatura vamos encontrar em lugar de destaque no cinema: por um lado a presença de um impensável no pensamento, e que seria a um só tempo como que sua fonte e sua barragem. [...] A ruptura sensorio motora faz do homem um vidente que é surpreendido por algo intolerável no mundo, e confrontado com algo impensável no pensamento. Entre os dois, o pensamento sofre uma estranha petrificação que é como que sua impotência de funcionar, de ser, como que ser despossuído de si mesmo e do mundo (DELEUZE, 1990, p. 202-203; 205).

À luz do que nos expõe Deleuze, a partir de Artaud, o cinema pode flagrar a impossibilidade do ato de pensar. Daí um uso profícuo do cinema que, a partir do choque ou da violência, não nos conduziria ao ato de pensar, mas nos exporia à fragilidade do nosso pensamento sobre as coisas, à nossa debilidade enquanto sujeitos pensantes; o cinema como produção do insuportável porque é golpe certo à nossa tão aclamada faculdade superior: a razão. Aqui, a potência da sétima arte em nos conduzir à insuportável desilusão: nós pensamos que pensamos; somos cegos repetidores do já representado/pensado.

4. Uso visionário que faz devir o pensamento

Assinalada a primeira potencialidade de “o que pode o cinema?”, na contramão de adestrar saberes e normalizar condutas, uma segunda função que poderíamos abstrair de uma perspectiva deleuziana do cinema é o seu poder de resistência, poder este, segundo Deleuze (1999), não só do cinema, mas da arte de um modo geral. De que resistência se trata?

Na conferência *O ato de criação*, Deleuze (1999) dirá que a relação entre o ato de resistência e a obra de arte reside no fato de a arte resistir à morte: daí seu devir revolucionário. Em outro momento naquela mesma conferência, Deleuze recupera uma expressão dita por Paul Klee – “falta o povo” – para afirmar que a arte tem um devir revolucionário ao criar um povo que falta; diz Deleuze: “não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que não existe”.

É o que explica detalhadamente Roberto Machado, analisando esta concepção de Deleuze da obra de arte como criadora de um povo por vir:

Retomando uma afirmação de Paul Klee – “falta o povo” –, que estende a Mallarmé, Rimbaud, Berg, Straub, Deleuze complementa essa ideia defendendo a afinidade entre a obra de arte e um povo que ainda não existe, ou defendendo que não há obra de arte que não apele para um povo que ainda não existe. A função da literatura menor é contribuir não para representar, mas para inventar, criar um povo, um povo que falta; não um povo destinado a dominar, mas um povo menor, uma minoria criadora, um povo tomado num devir revolucionário, ou como Deleuze também diz, “bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado”. Se o escritor torce a linguagem e cria perceptos e afetos, é tendo em vista o povo que ainda falta (MACHADO, 2010, p. 216)

Por deslocar e por fabricar uma representação diferencial, a obra de arte cria e inventa um povo por vir, um povo que não existe; daí sua função visionária. Isso faz com que outra resposta possível para a questão “o que pode o cinema?” seja uma função de resistência e de vidência, criadora de uma realidade impensada e impensável, e que por isso nos faz fugir dos modelos, dos estereótipos e dos clichês, em prol de um “povo menor”, de um devir minoritário que transgride o predominantemente representado/pensado.

Em outras palavras: aproveitando-nos destas ideias de Deleuze, defenderemos aqui um segundo uso potente do cinema em educação, uma função ao mesmo tempo de vidência e de resistência, porque ao apresentar um mundo ou um universo impensável – aquele em que “falta o povo” – o cinema pode abrir brechas e fissuras nas representações que nos impedem

de pensar, já que percebemos e pensamos somente o normal representado ou representável.

5. Uso problematizador da vida contemporânea

Uma terceira função do cinema que se pode depreender de Deleuze refere-se a um compromisso inolvidável com o presente, isto é, um poder do cinema em presentificar e em exhibir as formas e os modos de ser e de viver contemporâneos, o que, por se encontrarem identificados à própria existência dos sujeitos vivos, passam despercebidos ou são imperceptíveis.

Trata-se, neste caso, de um uso do cinema para nos fazer crer neste mundo, que vá à superficialidade dos modos de vida contemporâneos, para expor o que é duplamente vigente e modelizante, o que diagramaticamente configura os modos de subjetivação da vida atualmente vivida. Nas palavras de Deleuze, o cinema como restituidor da crença neste mundo, como condição de possibilidade de percebermos o que nos passa, o que nós nos tornamos e, também, aquilo que nós estamos nos tornando:

O fato moderno é que não acreditamos nesse mundo. Nem mesmo nos acontecimentos que nos acontecem, o amor, a morte, como se nos dissessem respeito apenas pela metade. [...] Somente a crença no mundo pode religar o homem com o que ele vê e ouve. É preciso que o cinema filme, não o mundo, mas a crença neste mundo, nosso único vínculo. Repetidas vezes já se perguntou qual a natureza da ilusão cinematográfica. Restituir-nos a crença no mundo: é este o poder do cinema moderno (quando deixa de ser ruim). Cristãos ou ateus, em nossa universal esquizofrenia precisamos de razões para crer neste mundo. É toda uma conversão da crença. Já foi uma grande guinada da filosofia, de Pascal a Nietzsche: substituir o modelo do saber pela crença. Porém, a crença substitui o saber tão-somente quando se faz crença neste mundo, tal como ele é (DELEUZE, 1990, p. 207-208).

Crer no mundo tal como ele é: o cinema como tática e estratégia para surfar na superfície do contemporâneo, dissolvendo as esquivas que desenvolvemos para nos proteger do que nos é desagradável, inaceitável e

insuportável – o cinema justamente como experimentação do radical, do insuportável e do intolerável da vida atualmente vivida.

Neste terceiro uso, o cinema possibilitaria problematizar a contemporaneidade, incitando a produção de cartografias do presente disparadas pelo efeito-choque de narrativas filmicas cujos focos se circunscrevessem ao redor das questões: “o que estamos fazendo de nós hoje?”, “o que é que nós nos tornamos?”, “o que é que estamos nos tornando?” – questões-chave para problematização de “o que é isso a que chamamos de contemporaneidade/atualidade?”.

Este último uso do cinema orienta-se, com base em Deleuze e Guattari (1996), na ferramenta de investigação conhecida como *cartografia*: não propriamente um método, mas uma espécie de sensibilidade de pesquisa adaptável e mutante que flagra as relações de forças – sempre imanentes, instáveis, dinâmicas e múltiplas – que compõem um campo específico de experiências.

No trabalho de pesquisa que vimos desenvolvendo, entendemos que cartografar a atualidade não significa desenhar um mapa fixo ou histórico da contemporaneidade, mas – a partir do estabelecimento de encontros com o mundo, mediados por determinados filmes – traçar as linhas que configuram uma espécie de diagrama de possibilidades, de fluxos e de devires que estão em jogo em um acontecimento singular da vida vivida pelas personagens. Um desenho difícil de ser traçado na medida em que ao cartógrafo interessam os acidentes, as singularidades, as mutações, os agenciamentos, as densidades, as intensidades, as efemeridades e as transitoriedades – os “fluxos de quanta”, diriam Deleuze e Guattari (1996, p. 99):

Um fluxo mutante implica sempre algo que tende a escapar aos códigos não sendo, pois, capturado, e a evadir-se dos códigos, quando capturado; e os quanta são precisamente signos ou graus de desterritorialização no fluxo descodificado.

6. Afinal, o que pode o cinema para a educação?

Retomando o que vimos desenvolvendo no texto até aqui, temos que, para escapar à função ilustrativa, metafórica, didático-pedagógica, normalizante e moralizante, dominantes nos usos rotineiros do cinema

em educação, destacam-se três funções diferenciais do cinema, que depreendemos de Deleuze, e que resumiriamos a seguir:

- 1) O cinema como produtor de choques e violências ao pensamento, flagrando sua estagnação, imobilidade e inércia, possibilitando o uso do cinema na experimentação do pensamento (uso transgressor para fazer “bem” pensar);
- 2) O cinema como vidência e resistência às representações dominantes e aos clichês, abrindo a percepção ao campo de experimentação do não representado e do imperceptível (uso visionário que faz devir o pensamento);
- 3) O cinema como recurso privilegiado para uma cartografia do tempo presente, permitindo flagrar o contemporâneo em sua potência afirmativa, sem ressalvas (uso problematizador da vida contemporânea).

Para complementar essas três funções que passamos a atribuir ao cinema para pensar e pesquisar o campo da educação, encontramos na obra de Hannah Arendt – intitulada *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* – um interessante argumento para defender uma função educativa do cinema, enquanto condição de possibilidade de fazer pensar, de explodir e implodir as representações estereotipadas e os clichês.

Nesta obra, em que a autora documenta e analisa o julgamento de um dos maiores homens de poder do Terceiro Reich, o responsável pela deportação dos judeus, e, mais tarde, o encarregado da solução final, isto é, do envio dos judeus para os campos de concentração, o que percebe Arendt? Que as atitudes monstruosas de Eichmann são produto de sua incapacidade de pensar – é a impossibilidade de pensar diferente do oficialês, do discurso instituído e dominante e do clichê que tornam Eichmann um escravo servil e obediente aos mandos do Reich. Vejamos a belíssima análise da autora:

Vagamente consciente de uma incapacidade que deve tê-lo perseguido ainda na escola – chegava a ser um caso brando de afasia – ele [Eichmann] pediu desculpas dizendo: “Minha única língua é o oficialês [Amtssprache]”. Mas a questão é que o oficialês se transformou em sua única língua porque ele sempre foi genuinamente incapaz de

pronunciar uma única frase que não fosse um clichê. [...] Sem dúvida, os juízes tinham razão quando disseram ao acusado que tudo o que dissera era “conversa vazia” – só que eles pensaram que o vazio era fingido, e que o acusado queria encobrir outros pensamentos que, embora hediondos, não seriam vazios. Essa idéia parece ter sido refutada pela incrível coerência com que Eichmann, apesar de sua má memória, repetia palavra por palavra as mesmas frases feitas e clichês semi-inventados (quando conseguia fazer uma frase própria, ele a repetia até transformá-la em clichê) toda vez que se referia a um incidente ou acontecimento que achava importante. Quer estivesse escrevendo suas memórias na Argentina ou em Jerusalém, quer falando com o interrogador policial ou com a corte, o que ele dizia era sempre a mesma coisa, expressa com as mesmas palavras. Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença dos outros, e portanto contra a realidade enquanto tal (ARENDDT, 2008, p. 61-62).

Ter o oficialês como língua; viver, como na fábrica, sob uma linha padronizada e mecânica de produção discursiva; repetir e transformar tudo em clichês – Eichmann não tem condição de possibilidade para pensar – eis aí a banalidade do mal: a prisão discursiva criando a (e sendo criada pela) impossibilidade de pensar. Discurso padronizado = sem pensamento = mal (para não dizer = nazismo). Ou, como propõe a digressão de Arendt: “oficialês” ↔ sem pensamento ↔ sem alteridade ↔ negação da realidade ↔ banalidade do mal.

A referência que fazemos a Arendt se vincula à tríplice função do cinema de que tratamos neste texto a partir de Deleuze, na medida em que os três usos a que o cinema se presta (transgredir, resistir e problematizar) podem ser potentes para enfrentar a guerra da educação contra o “mal” com novas armas, talvez um pouco mais táticas e estratégicas.

Trata-se aqui, parafraseando Adorno (2003, p. 119), de pensar numa educação “para que Auschwitz não se repita” – exigência primeira

para a educação, como ressalta Adorno – através de um uso do cinema que nos obrigue, que nos force, que nos pressione a pensar, ou que nos mostre radicalmente que nós não pensamos; através de um uso do cinema visionário e vidente, que resiste ao representado, ao dominante, ao estereótipo e ao clichê; através de um uso do cinema problematizador dos modos de viver contemporâneos, que nos permita cartografá-los e, assim, nos faça perceber e pensar nas formas de dominação da vida vivida na atualidade.

Esta tríplice aliança contra as banalidades do mal ou “para que Auschwitz não se repita” está no esteio do que Xavier (2008, p. 15) sugere como a função capital do cinema para a educação:

Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar [...]. A questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.

Tomando como hipótese de pesquisa, os referidos usos diferenciais do cinema, um dos filmes com o qual estamos trabalhando atualmente – nos referidos projetos de pesquisa e extensão vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – é *Ken Park* (Larry Clark, EUA, 2002). A partir da decupagem das vivências, das situações, dos enredos e dos personagens apresentados por esta narrativa fílmica, pretendemos cartografar os sujeitos contemporâneos da educação.

Nesse sentido, a escolha deste filme se deu por sua potência em inspirar a problematização desses sujeitos, tendo por efeito principal a condução do expectador/pesquisador a um choque/abalo da moral e do pensamento, possibilitando flagrar a vida contemporânea em sua potência afirmativa, sem ressalvas, ressentimentos ou saudosismos em relação ao tempo pregresso.

Ressalve-se que esta força afirmativa da cartografia dos sujeitos contemporâneos que estamos realizando com *Ken Park* é enviesada, obrigatoriamente, por uma “atitude crítica” em relação ao próprio tempo contemporâneo, isto é, como maneira de desconfiar, limitar, recusar,

deslocar, escapar de seus ditames e governos⁶.

Para circunstanciar esta atitude crítica em relação ao tempo presente, que se evidencia marcadamente em nossa escrita cartográfica mediada por *Ken Park*, recorremos ao que Giorgio Agamben, em seu ensaio *O que é o contemporâneo?*, vai chamar de “atitude intempestiva”. Invocando as *Considerações intempestivas* de Nietzsche, diz o autor:

Em 1874, Friedrich Nietzsche, um jovem filólogo que tinha trabalhado até então sobre textos gregos e, dois anos antes, havia atingido uma inesperada celebridade com O nascimento da tragédia, publica as *Unzeitgemässe Betrachtungen*, as “Considerações intempestivas”, com as quais quer acertar as contas com o seu tempo, tomar posição em relação ao presente. “Intempestiva esta consideração o é”, lê-se no início da segunda “Consideração”, “porque procura compreender como um mal, um inconveniente e um defeito algo do qual a época justamente se orgulha [...]”. Nietzsche situa a sua exigência de “atualidade”, a sua “contemporaneidade” em relação ao presente, numa desconexão e numa dissociação. Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

⁶ Referimo-nos aqui à noção de “atitude crítica” desenvolvida por Michel Foucault, que encontra sua elaboração mais precisa na conferência *O que é a crítica?*, proferida por Foucault na *Société Française de Philosophie*, em 27 de maio de 1978: “Em face, e como contraparte, ou melhor, como parceira e adversária das artes de governar, como maneira de desconfiar delas, de recusá-las, de limitá-las, de lhes encontrar uma justa medida, de transformá-las, de procurar escapar a estas artes de governar, ou, em todo caso, de deslocá-las a título de reticência essencial, [...] teria nascido na Europa, naquele momento, uma espécie de forma cultural geral, ao mesmo tempo, atitude moral e política, maneira de pensar etc., que pode ser chamada como arte de não ser governado ou arte de não ser governado dessa forma e a esse preço. Propria, portanto, como uma primeira definição da crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser de tal forma governado” (FOUCAULT, 2000, p.172).

Foi por este poder de *Ken Park* em incitar, deflagrar, disparar e criar em nós uma atitude intempestiva, que iniciamos por este filme a escrita do que chamamos de cartografia dos sujeitos contemporâneos – um projeto eminentemente ético-político, no sentido da atitude intempestiva que comporta e produz. Com isso, reafirmamos o fator que possibilita a escrita desta cartografia: o cinema como violentador, que força e que cria a necessidade, o interesse e o desejo pela escrita cartográfica⁷.

Daí, dois princípios metodológicos: primeiro, a intempestividade – é preciso que algo nos perturbe, que seja intolerável, que seja insuportável; é preciso que algo nos afete muito, que violento nossos modos de pensar e agir – é preciso que algo nos coloque, paradoxalmente, “junto” e “fora” do nosso tempo – tudo isso para que a ideia e o desejo da escrita cartográfica nos ocorram.

Segundo princípio metodológico é a força do “entre”, na acepção de Deleuze e Parnet (1998, p. 29, grifo dos autores): “O que define [a multiplicidade] é o E, como alguma coisa que ocorre entre os elementos ou **entre** os conjuntos. E, E, E”. Daí o cinema como tática que deflagra, incita e possibilita uma escrita “entre” (e não “sobre”): “entre” os personagens, “entre” as situações, “entre” os enredos, “entre” as cenas, “entre” os diálogos, “entre” as afecções vividas, “entre” as violências sofridas, “entre” o insuportável vivenciado, “entre” as provocações, as inquietações e os estranhamentos experimentados, “entre” as emoções, devires e fluxos sentidos, etc.

⁷ O projeto de uma escrita cartográfica, conforme a acepção aqui utilizada, pressupõe a concepção de escritura como atitude crítica e ético-política, tal como foi pensada por Deleuze e Parnet (1998, p. 56): “Escrever é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela. Escrever é tornar-se [...]. Bem diferentes são os devires contidos na escritura quando ela não se alia a palavras de ordem estabelecidas, mas traça linhas de fuga. Dir-se-ia que a escritura, por si mesma, quando ela não é oficial, encontra inevitavelmente “minorias”, que não escrevem, necessariamente, por sua conta, sobre as quais, tampouco, se escreve, no sentido em que seriam tomadas por objeto, mas, em compensação, nas quais se é capturado, quer queira, quer não, pelo fato de se escrever. Uma minoria nunca existe pronta, ela só se constitui sobre linhas de fuga que são tanto maneiras de avançar quanto de atacar”. Complementarmente, em outra obra, Deleuze vai pontuar uma tripla definição do ato de escrever, que afirma os sentidos da escritura que queremos assinalar neste artigo: “escrever é lutar, resistir; escrever é devir; escrever é cartografar” (DELEUZE, 2005, p. 65).

Enfim, quando dizemos que estamos realizando uma cartografia dos sujeitos contemporâneos, disparada por *Ken Park*, do que se trata? Trata-se de forjar encontros entre um projeto de escrita, o cinema e a contemporaneidade interpelada pelo viés dos modos de subjetivação, considerando o uso do cinema como condição de possibilidade de criação de um traçado diagramático das linhas de força que configuram os sujeitos contemporâneos: Como estão sendo constituídos, inventados, forjados? O que a juventude contemporânea está se tornando, quais os seus movimentos e fluxos? O que fazem de suas vidas? Quais as suas singularidades, o que os afeta ou pelo que são afetados? Quais os seus modos de viver? Quais os valores e as potências afirmativas desta juventude contemporânea? A que poderes, formas de dominação e práticas de liberdades estes sujeitos contemporâneos estão sujeitos? Quais linhas de fuga estão sendo e/ou podem ser inventadas e criadas?

Na intenção de corporificar nossa afirmação de que o cinema pode ter efeito potencializador do pensamento e da escrita, apresentamos, a seguir, na última parte deste texto, uma breve escrita cartográfica dos sujeitos contemporâneos, produzida com *Ken Park*. É o resultado de um recente primeiro encontro com os sujeitos contemporâneos de *Ken Park*; cada um dos seus personagens, em suas singularidades: Tate, Claude, Shawn, Peaches, o próprio Ken ...

7. O que pode o cinema para a educação? Uma possível cartografia dos sujeitos contemporâneos com Ken Park ...

A vida sobre as rodas do *skate*. Movimento, manobras radicais, o mundo passa, tudo é fluxo. Rapidez, velocidade. Um estranho sorriso para morte, alívio? Quando viver ou morrer é questão de instante, decisão de instante: passionalidade. Os instantes são eternos, não há história ou memória nos personagens. Eles são atualíssimos, bebem da imanência do instante. De repente, a faca que corta o bolo; num instante depois, o punhal do assassino. Antes, um “bolo de creme Boston com cobertura de marasquino e cerejas”; dois minutos depois, o sangue esguichado no rosto. Nada prepara a cena, apenas o agenciamento “ir à cozinha – comer bolo

– passar em frente à porta do escritório do avô – lembrar da trapaça – esfaquear”. No filme tudo é agenciamento imediatista ao máximo. Daí uma sensação de violência prolongada, sustentada, condensada, como se algo fosse acontecer. Tudo acontece e nada se prevê; tudo continua acontecendo e não sabemos nunca dizer onde as coisas irão dar, surpresa renovada, máxima imprevisibilidade.

Ao mesmo tempo, tudo é banal. Nenhum preparo, nenhum ritual, nenhuma demora, nenhuma dúvida, como se as coisas se encadeassem a serviço de um “ser” desejanste que perdeu o leme, que está à deriva. Tudo flutua como o devir-insanidade que sentimos dos personagens. Nem o suicídio é premeditado, nada prepara o suicídio de Ken Park. Não somos avisados, não há indícios, nada se sugere... E de repente o tiro, como se tudo fosse agenciado no instante, no agora, no já. Poderia não ser aquele o dia – isso não faria diferença, nada faz muita diferença, tudo é fluxo de desejos, de emoção, de sensação e a vida daqueles personagens é sempre alucinógena, delirante, louca. Afinal, sucumbimos à prisão dos prazeres? Há um Eros sedutor que a tudo engaja, forja de subjetividades sedutoras e seduzidas, como se viver fosse viver em risco. Daí que o valor da vida é um sorriso por um novo prazer, mesmo à custa de um tiro que transpasse a cabeça; isso tão-somente.

Lembremos... É um dia como outro qualquer, *skate* rolando, som delirante às alturas, velocidade, fluxo, manobras radicais. Mais um dia qualquer em Vesalia com Ken a caminho de uma pista de skatistas. Ondas, o mundo como altos e baixos que se sucedem e nada querem dizer, como se a velocidade de tudo fosse rápida demais para deixar marcas. Os personagens são arrastados pela banalidade dos fluxos, das rapidezzas, tais quais os desejos que vão e vêm, nascem e se esgotam, tudo passa, nada dura. Não há tempo para que nada se cristalize, nada se solidifica, nada continua; tudo é revolução, saltos quânticos, imprevisibilidade. Os fluxos, os fluxos, a vida sobre ondas, a pista de skate como um instante que passa, que se presentifica no instante em que passa, que não deixa rastros, que não prenuncia futuridades. O depois e o antes são sempre movimentos do agora: o resto é vácuo, é vazio, é nada; inexistência e atemporalidade. Um suicida totalmente insuspeito, sua câmera de filmagem e, de repente, um revólver... E o dia corre normalíssimo, nada se destingue, nada é diferente,

homogeneidade do tempo-espaço, nada estranha, nada precipita, nada se insinua. O gesto, apenas o gesto de ir seguindo o fluxo dos desejos, fluxos fugazes e totalizantes, a vida como imanência dos fluxos desejantes, nada mais. Depois, tudo se esvai, tudo se esvaece, nem o tiro, nem a violência, nem o sangue destilante perturbam a cadência dos instantes que seguem refluxantes. Ken Park é narrado num jogo cuja única regra é o esquecimento. Nenhum ressentimento, nenhuma dor, nenhum sofrimento, nenhuma culpa.

Em *Ken Park* tudo acontece, tudo se perde, não há memória: garantias de experimentação máxima, de máximo desejo, de máximo prazer. Tudo é simulacro, tudo é *fake*, tudo é fantasia, tudo é delírio, tudo é experimentação ativa, tudo é instante, fluxo-desejo. A vida como instante, sem historicidade, nem começo, nem fim. Tampouco há meio, porque não há sequência, enredo previsível, tudo é acontecimento, imanência, singularidade e instante.

Assim, para o personagem Tate, no meio tempo entre o assassinato dos avós e a confissão do crime diante de um gravador, apenas mais uma ereção passageira, atropelada pelo latido do cachorro “*legs*” (pernas). A temporalidade dos personagens está impregnada deste tempo da ereção, do gozo, acontecimento puro, duração indeterminada, fê no desfrute de cada instante que passa, nenhuma promessa, nenhuma dívida, nenhum *a priori* e nenhum depois. Na vida da sociedade sobre as ondas do skate, o prazer é instante, o sujeito desejante é instante, a vida é experimentação do instante. A fórmula é simples: quanto mais instante, mais vida, mais potência de experimentação da vida, ainda que a experimentação trame contra a vida, seu valor é a do risco maior que leve a outra gozada, efêmera, única e total. O gozo reinventado e transbordante como estética da vida, que gira na velocidade das rodas do *skate*.

Esta estética da vida ancorada na potência e na intensidade do gozo põe em cena os personagens como sujeitos do desejo: nada os detém, a vida é esfacelamento de fluxos e refluxos de desejos instantâneos que afloram da superfície, tomam os personagens e decidem o acontecimento da cena. Nenhuma ética, nenhuma renúncia. A razão de existir é ser um vencedor: a competição dinamizando os desejos, produzindo desejos, propiciando

as capturas. De resto, nenhuma utopia, nenhum sonho; amnésia. A vida capturada pelo prazer – o prazer de si, em si, para si: Eu onipresente e onipotente.

Um casal de velhos se beija depois de uma partida de tênis, dizendo um ao outro: “eu te amo”. Durante o jogo, o foco na decadência e na decrepitude: a feiúra da pele enrugada, a debilidade dos gestos... Sinais de que o tempo do “eu te amo” findou, indícios explícitos da obsolescência das declarações de amor. A cena que se segue foca, na televisão do quarto de Tate, outra partida de tênis. Deste lado, a vida é manifestação gasosa e frágil. Sob a tela da tela, uma tenista jovem e forte. A tigresa duela com o casal de decrepitos (avós de Tate). Então, movido pela irrupção de um momentâneo tesão, Tate é desejo e risco, Eros e Tânatos, risco potencializando o desejo, desejo potencializando o risco. Aqui tudo é tátil, epiderme, sinergismo, curto circuito, explosão. Tudo é geração e aniquilação, instantâneas.

Tate espera dos velhos que não trapaceiem no jogo, ele quer regra, quer exemplo. Não roubar no jogo, não mentir – eis a lei do Talião imposta por Tate. Sob o risco de que, não obedecendo à lei, os avós merecem morrer. Em *Ken Park*, as famílias estão esfaceladas, ninguém é exemplo, ninguém renuncia aos prazeres, a ética não é o cuidado do outro, a solidariedade com o outro, a generosidade para como o outro. A estética da existência em *Ken Park* é o império dos desejos e a total liberdade individual para desejar. O hiperindividualismo quer e requer o hiperdesejo.

A mãe, mas, sobretudo, o pai de Claude, deseja o filho. O pai de Peaches, emblema do ortodoxo religioso, quer a filha. Nem o fundamentalismo do pai de Peaches o liberta do império dos desejos, curiosa inversão, porque, diante daquele blefe, diante daquela farsa, ficamos sem chão. Esperávamos nós, curioso absurdo, que, por via do fundamentalismo, viria “contenção de si”, “domínio de si”? Sim, esperávamos, mas nada advém com a narrativa do filme. Trata-se de um pai que é puro desejo e prazer, tão inebriado como os outros meninos.

O estranho em *Ken Park* é que até o fundamentalismo é farsa, é que até os fundamentalistas sucumbiram, assim como os seus inimigos, os infiéis e os impuros, à consumição, à concupiscência, ao prazer. Do outro lado, a mãe de Claude grávida, sempre meio embriagada, fumante

inveterada, dá a experimentar ao seu bebê, precocemente, os efeitos das drogas. Os personagens são individualistas demais, desejosos demais para renunciar a qualquer coisa que lhes subtraia, adie ou desacelere a experimentação do prazer. Escravos de si, eles vivem em perpétua errância, como se a vida fosse só aquilo: fluxos de prazeres, satisfação individual, consumo do outro para o prazer de si.

Vivemos em *Ken Park* a generalização do “sujeito desejante”, um novo modo de “ser”, uma nova estética da existência acionada por uma irresistível e irrecusável sensação nova a experimentar; vive-se pelas intensidades-riscos, em comunhão com Eros-Tânatos; vive-se de uma liquidez passional em extrema frieza e apatia, porque o menor contato é contágio que põe em risco o livre experimentar. Talvez *Ken Park* nos exponha, não sem crueldade, a onipotência dos fluxos desejantes de um “eu” onipresente, que alimenta e é alimentado por nossa vida contemporânea.

Assim, tal como em *Ken Park*, vivemos subjetivados pela velocidade de fluxos que irrompem, aprisionados em fazer da vida, sensações; outorgamo-nos, mais do que tudo, uma genuína liberdade do “eu” para experimentar; aprendemos que o melhor consumo vem do prazer instantâneo que diariamente exigimos das nossas pretensamente “intensas” vidas. Seguimos, assim, com *Ken Park*, sob os fluxos de uma reafirmada liberdade de viver e de experimentar que não nos deixa desconfiar que o que chamamos de homem livre é algo infinitamente mais ingênuo, mais servil e mais covarde que o sorriso que vai engatilhar o tiro do revólver.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *O ato de criação*. Folha de São Paulo 27 Jun. 1999. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GyGbl5tyi-E>>. Acessado em: 11 mar. 2011.

_____. *Foucault*. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. São Paulo: 34, 1996.

_____; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FOCAULT, Michel. *O que é a crítica?* (Crítica e Aufklärung). Marília: Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000.

HEIDEGGER, Martin. O que quer dizer pensar? In: _____. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 111-124.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SEBASTIÁN, Santiago. *Contrarreforma y barroco: lecturas iconográficas e iconológicas*. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. *Educação & Realidade* (Dossiê cinema e educação), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.13-20, jan./jun. 2008.

WEISBACH, Werner. *El barroco: arte de la contrarreforma*. Madrid: Espasa; Calpe, 1948.

Data de registro: 15/12/2011

Data de aceite: 03/10/2012

O DESEJO DOS ANJOS

*Eduardo Simonini Lopes**

RESUMO

Usando da figura dos anjos como metáforas do anseio humano por alcançar a plenitude, o conhecimento universal e, por conseguinte, o controle sobre pretensas leis gerais da natureza, o presente trabalho teve como objetivo indicar e problematizar algumas diferentes trajetórias de pensamento desenvolvidas a partir desse desejo totalizador da humanidade. Dentre essas trajetórias teríamos a da religião e a da ciência moderna que, apesar de aparentemente se oporem em termos de crenças e metodologias, comungaram da mesma perspectiva de buscar por universais: fosse a verdade em Deus, fosse à verdade na Razão. Tentando, contudo, não reduzir o real a uma dimensão transcendente, o presente texto defende a perspectiva de que a realidade não existe independente dos seres humanos que a praticam no calor do convívio cotidiano, sendo que mesmo os conceitos de Deus, Razão, Verdade e Ciência não podem ser pensados sem também serem levadas em consideração as redes de saberes e fazeres nas quais foram construídos.

Palavras-chave: Cotidiano. Desejo. Modernidade. Invenção.

ABSTRACT

Using the figure of angels as metaphors for the human desire to reach the fullness, the universal knowledge and therefore the control over the alleged general laws of nature, the present work aims to indicate and problematize a few different paths of thought developed from this totalizing desire of the mankind. Among these paths, there would be the religion and the modern science which, even when they seem to oppose in terms of beliefs and methodologies, they share the same perspective in searching for the so called universals: be it the truth in God or the truth in Reason. However, trying not to reduce the real to a transcendent

* Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Coordenador do Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação do Departamento de Educação da UFRJ. E-mail: simonini1@yahoo.com.br

dimension, this paper maintains the perspective that reality does not exist independently from the human beings who practice it amid the warmth of the everyday life, being that even the concepts of God, Reason, Truth and Science cannot be understood without taking into account the networks of knowledge and practices in which they were built.

Keywords: Everyday life. Desire. Modernity. Invention.

“Pois em verdade te digo, Nathanael, cada desejo
me enriqueceu mais do que a posse sempre falsa
do próprio objeto de meu desejo”
(GIDE, 1986, p.18-19).

Robert Crumb, cartunista norte-americano, escreveu na introdução de seu livro ilustrado sobre o Gênesis – trabalho para o qual dedicou vários anos de sua vida – que “eu, ironicamente, não acredito que a Bíblia “é a palavra de Deus”. Acredito que é a palavra de homens. É, no entanto, um texto poderoso, com camadas de significados que mergulham fundo em nossa consciência coletiva, ou consciência histórica, se preferir” (CRUMB, 2009, p. 7). No entendimento do desenhista, a Bíblia não substancializa nenhuma verdade divina, constituindo-se em uma construção coletiva e histórica que engendrou diferentes sistemas de significação, os quais foram, e ainda são, orientadores das trajetórias de vida de muitos seres humanos. Em suas camadas de múltiplos significados, as histórias bíblicas, portanto, produzem realidade junto àqueles que fazem delas um código de ética e um roteiro moral. Para estes, as palavras ali escritas têm força de lei transcendente e figuras fabulosas como os anjos – seres citados na Bíblia por mais de duzentas vezes – são tanto amadas quanto igualmente temidas pela proximidade que possuem das vontades de Deus.

A mitologia sobre os anjos é ampla e complexa, remontando milênios na história das civilizações humanas, sendo que as primeiras narrativas sobre esses seres alados derivam de histórias cunhadas ainda no Império Persa. *Anjo*, de maneira genérica, significa *mensageiro* ou

emissário e define entidades espirituais incumbidas da mediação entre Deus e os seres humanos. São representados, no universo judaico-cristão, como seres alados que viajam numa aceleração *entre* o divino e o mundano; *entre* o santificado e o diabólico. Graças a esse papel de mensageiros e suas diferentes atribuições e atividades, foi tecido, principalmente a partir da Idade Média, todo um pensar teológico a respeito da vida dos seres angelicais, suas hierarquias e graus de divindade, além das consequências, para toda a humanidade, da rebeldia dos mesmos.

Na exegese cristã, encontramos com anjos que se rebelaram contra Deus e foram expulsos dos céus em tempos imemoriais. A principal expulsão e “queda” angelical – cuja história não surge em momento algum na Bíblia, porém nos é apresentada no trabalho teológico de Santo Agostinho – foi protagonizada por um dos grandes anjos de Deus, chamado de Lúcifer. Contudo, etimologicamente, a palavra *lúcifer* não surge ligada a nenhuma entidade divina. Ela deriva do latim *luxferous* e significa *aquele que traz a luz*, sendo que encontramos esse nome associado, ainda entre os antigos romanos, ao planeta Vênus, também chamado *Estrela d’Alva*; e é como um derivativo dessa denominação que *lúcifer* também vem a significar *Estrela da Manhã*. Neste contexto, a palavra *lúcifer* diz respeito mais a um movimento de iluminação do que propriamente a uma entidade individualizada. Já em sua concepção angelical, *Lúcifer* surge – enquanto nome próprio e não mais como adjetivo – a partir de interpretações de uma passagem retirada do profeta Isaías, na qual este relata:

Como caíste desde o céu, ó filho da manhã, filha da alva! Como foste cortado por terra, tu que debilitavas as nações! E tu dizias no teu coração: eu subirei ao céu, acima das estrelas de Deus exaltarei o meu trono (...). Subirei sobre as alturas das nuvens serei semelhante ao Altíssimo. E, contudo, serás levado ao inferno, ao mais profundo do abismo (BÍBLIA SAGRADA – Isaías, 14: 12-15).

A apropriação que Santo Agostinho fez da referida passagem, inaugurou o pensar, na teologia cristã, a respeito dos diferentes destinos assumidos pelos anjos. Agostinho sustentou que Isaías dirigiu seu

comentário a um príncipe da Babilônia sobre o qual figurou a pessoa do diabo¹. Ao *filho da manhã, filha da alva*, Agostinho chamou de Lúcifer e, nesse momento, fez-se a ligação, até então inédita, entre a figura do *inimigo* de Deus e a expressão luciferiana. Relatou Agostinho a respeito de Lúcifer, já significado enquanto entidade, que:

(...) é ele que, desde seu princípio, infiel à verdade, expulso da bem-aventurada sociedade dos santos anjos, obstinado em sua revolta contra seu Criador, se mostra soberbo, orgulhoso do poder particular e próprio que o engana, sedutor desabusado, porque não poderia fugir à mão do Onipotente. E, como não quis permanecer, por piedosa submissão, o que na verdade é, aspira, na cegueira do seu orgulho, a passar pelo que não é (SANTO AGOSTINHO, 1964, p.121).

Agostinho, porém, foi enfático ao defender que Lúcifer não era um opositor à verdade divina, mas sim um ausente da presença de Deus: de uma presença que, de tão absoluta e plena, consistia em um “gozar sem dor do bem imutável (...), e permanecer eternamente nesse gozo, sem temor à dúvida e sem engano algum” (SANTO AGOSTINHO, 1964, p.120). Lúcifer, pela perspectiva agostiniana, não conseguiu se manter na Verdade e na Luz porque a questionou; o anjo caiu na escuridão quando decidiu pensar por si e, empreendendo sua própria autonomia, assumiu uma postura que Agostinho denominou como soberba e orgulho. Se, para o teólogo, Deus, enquanto universal, se basta – constituindo-se em síntese última de todos os movimentos; ponto final de todos os caminhos – então, qualquer dinâmica para longe Dele se estruturaria como um erro, um pecado, uma mistificação e queda nas sombras. É nessa perspectiva que podemos entender porque Agostinho considerava Lúcifer como sendo uma entidade infeliz: infeliz porque, estando ausente de Plenitude, encontrava-se em constante busca, alimentando um falido desejo de Perfeição.

¹ O adversário de Deus – o Diabo – é chamado *diabolos* nos evangelhos de Lucas e Mateus. Essa palavra grega significava acusador ou difamador; foi traduzida para o latim como *diabolus* (LINK, 1998, p. 24). Também, de acordo com Corazza (2002, p. 17), Diabo é a tradução grega do *satanás* hebraico. Significa adversário, opositor, inimigo. Já *demônio* é gênio, espírito, inteligência. (...) Etimologicamente o dia-bólico separa, divide, aparta. Contrapõe-se ao sim-bólico, que sintetiza, reúne, unifica.

O historiador Harold Bloom, em um ensaio sobre os anjos caídos, problematizou um pouco mais as questões colocadas em movimento por Santo Agostinho. Bloom defendeu a perspectiva de que:

A ideia mais original (e perniciosa) de Agostinho é a de que, como caímos com Adão e Eva, somos sempre culpados e pecadores, desobedientes e lascivos. Pessoalmente concordo com os gnósticos que diziam que caímos quando nós, os anjos e o cosmo fomos todos criados simultaneamente (BLOOM, 2008, p. 38-39).

Seguindo por essa linha de raciocínio, Bloom dá um passo diferenciado daquele de Santo Agostinho, no momento em que situa os homens e os anjos no mesmo patamar de “caídos”, definindo a condição humana como ontologicamente luciferiana, principalmente quando acrescenta que “o dilema de ser aberto a anseios transcendentais, mesmo que estejamos presos dentro de um animal mortal, é exatamente a situação do anjo caído, isto é, de um ser humano inteiramente consciente” (BLOOM, 2008, p. 76). Ele irá defender a tese de que a fascinação pelos anjos (tanto na Bíblia quanto nos atuais livros de autoajuda) sugere um movimento de transcendência que habitaria a própria imaginação humana, o que o faz concluir que “mesmo que os anjos tenham sido sempre metáforas de possibilidades humanas irrealizadas ou frustradas, precisamos entender melhor o que estas metáforas indicam” (BLOOM, 2008, p. 60). E o que tais metáforas indicariam? Bloom sugere uma pista ao relatar que, mesmo em suas primeiras concepções, os anjos foram concebidos tanto como um esforço no sentido de representar a busca pela transcendência, quanto igualmente para representar as frustrações desse processo. Agostinho oferece ainda mais consistência a essa mitologia da transcendência quando define que é “bom” todo aquele anjo ou ser humano que está na presença da Plenitude; por sua vez, é “mau” aquele que dela se encontra apartado. Estar na Plenitude torna-se símbolo da mais pura felicidade, imersão no *gozo sem dor do bem imutável*.

É seguindo a trilha aberta por Agostinho, mas principalmente por Bloom, a respeito da construção da dimensão da Plenitude enquanto um sentido augusto e final para todos os seres, que podemos pensar que Lúcifer e o ser humano (representado nas figuras de Adão e Eva) são uma

e mesma entidade. Comungaram do mesmo destino de serem expulsos da presença de Deus, condenados por causa de sua autonomia e pela ambição curiosa que alimentava um forte desejo por novas conquistas. São duas quedas que trazem consigo tamanha semelhança que fizeram com que Bloom (2008, p. 65) sustentasse que “para mim, anjo caído e ser humano são duas expressões para a mesma entidade ou condição”.

Temos assim que, construindo uma série de mitologias religiosas em torno das “quedas” (a de Adão, a de Lúcifer, a de Babel, a de Jó...), muitos seres humanos se emaranharam na consciência de sua mortalidade e, conseqüentemente, na lucidez a respeito do limite e da limitação da sua condição de carne. Passaram, por sua vez, a cunhar, no atravessar dos milênios, diferentes concepções sobre uma Plenitude paradisíaca da qual eles não participavam, e configuraram nestas a concreta possibilidade da existência da Perfeição e da imortalidade de um Paraíso a ser conquistado (seja neste mundo, seja em “outro mundo”) pelo cultivo asséptico de um reto caminho.

Portanto, para compensar a vivência de sua mortalidade e fugacidade existenciais, a humanidade trouxe à luz diferentes céus, diferentes sonhos de Plenitude a vivificar ideais, guerras, conquistas, empreendimentos e falências. É em seu sonho luciferiano² que o ser humano ofereceu luminosidade e sentido a deuses que só se sustentariam plenos enquanto aquele ansiava por suas existências, esperando por uma transcendência redentora. A título de ilustração, o poeta Mário Quintana fez marcar em um de seus textos os esforços desse ser humano que luta para não deixar que seus deuses morram à míngua. Conta Quintana (2005, p. 414) que:

Deus não está no céu. Deus está no fundo do poço
onde o deixaram tombar.

- Caim, o que fizeste com teu Deus?!

Suas unhas ensanguentadas arranham em vão as
paredes escorregadias.

Deus está no inferno...

É preciso que lhe emprestemos todas as nossas forças

² Retomando, aqui, a etimologia da palavra lúcifer em sua significação de *aquele que traz a luz*.

todo o nosso alento
para trazê-lo ao menos à face da terra.
E sentá-lo depois à nossa mesa
e dar-lhe do nosso pão e do nosso vinho.
E não deixar que de novo se perca.
Que de novo se perca... nem que seja no céu!

Assim, Deus dependeria da luminosidade humana a fim de que, provido de sentido e significação, pudesse sobreviver e continuar a se movimentar (ainda que sob outras expressões) pela Terra. Temos, então, que enquanto os desejos de perfeição do ser humano – metaforizados na figura desse anjo caído que é Lúcifer-Adão – persistirem alentando, fortificando, nutrindo e resgatando a perspectiva de Plenitude do risco da obscuridade, a ânsia por se atingir um estado de totalidade tenderá a sobreviver às eras.

1. As sombras de Deus

“Depois que Buda morreu, sua sombra ainda foi mostrada numa caverna durante séculos – uma sombra imensa e terrível. Deus está morto; mas tal como são os homens, durante séculos ainda haverá cavernas em que sua sombra será mostrada. – Quanto a nós – nós teremos que também vencer a sua sombra!” (NIETZSCHE, 2001, p. 135).

A noção de “era”, contudo, surge como recurso classificatório sempre muito precário, sustentado por um conjunto de características em comum que oferecem uma identidade a um dado período temporal. Essa periodização, segundo Lyotard (1997), refere-se à obsessão da Modernidade de colocar os acontecimentos numa diacronia, a qual é comandada pelo princípio da revolução. Assim, buscar-se-ia a experiência de uma história evolutiva, progressista – enfim, luciferiana – sustentada na promessa de uma novidade a determinar o fim de um período e o início de outro mais verdadeiro e pleno.

Todavia, essa periodização nunca é absoluta, trazendo consigo movimentos que contestam qualquer padronização totalizante. Le Goff (2008), por exemplo, defendeu a tese de que o período ao qual se

convencionou chamar de Idade Média passou por diferentes momentos de renascimentos e de obscuridade, sendo que suas principais características se estenderam ao Século XVIII e à primeira Revolução Industrial. Para Le Goff, na Europa medieval, a busca por Deus, a fé na existência de uma Plenitude e os anseios por uma vida que imitasse os apóstolos de Cristo eram as principais prerrogativas para se ganhar presença junto à Perfeição, e, conseqüentemente, vivenciar o êxtase da Felicidade. E se, em uma atitude conscientemente reducionista, caracterizarmos a Idade Média apenas por essa tendência de busca de uma verdade excelsa para além de um mundano cotidiano, temos que a “era” Medieval invadiria tanto o Renascimento quanto também o que se convencionou chamar de “era” Moderna.

Nesta, cujo “marco zero” seria a Revolução Francesa de 1789, sombras de Deus se ramificaram em pelo menos cinco entidades abstratas de poderoso alcance generalizador: razão, liberdade, igualdade, progresso e ciência. O movimento iluminista, contemporâneo à Revolução Francesa (e considerado por Le Goff como sendo o divisor de águas entre a Modernidade e a Idade Média), teve uma enorme contribuição no fomento das referidas sombras de Deus, uma vez que pretendia lutar contra tudo o que acreditava serem superstições e metafísicas enganadoras da realidade e do verdadeiro sentido do humano. Ambicionava lançar luzes sobre as obscurecências do existir, através do fomento da autonomia e do esclarecimento racional, acreditando que o ser humano deveria ser senhor de seu destino. Trazia, portanto, um projeto emancipatório que colocava na pauta do dia temas como liberdade e progresso, os quais só seriam alcançados na substituição do conceito de Deus, enquanto promessa enganadora e alienante de felicidade, por uma outra proposta de plenitude entendida como mais palpável e possível: a razão. Todorov indicou tal proliferação moderna de ambições ao absoluto ao afirmar que:

Há dois ou três séculos uma verdadeira revolução ocorreu na Europa: a referência ao mundo divino, encarnado pela religião, começou a dar lugar a valores puramente humanos. Ainda temos que lidar com um absoluto ou com um sagrado, mas ambos deixaram o céu e desceram à Terra. (...) Num primeiro momento, no fim do século XVIII, o absoluto divino, ainda presente, mas enfraquecido, entrou em conflito

violento com um absoluto que assumia a forma de um corpo coletivo, a Nação; mais tarde surgiram outros rivais semelhantes, tais como o Proletariado ou a Raça Ariana, coadjuvados pela imagem do regime político ideal, o Socialismo, ou o processo que devia conduzir a ele, a Revolução (TODOROV, 2011, p.11-12).

Assim, acrescentado aos conceitos de nação, proletariado, raça e revolução, o conceito de razão também se estabeleceu como ponto de conflito com o absoluto divino. Contudo, os seres humanos – ao se proporem a projetos luciferianos por um saber universal, por terras prometidas e por fins universais – fizeram Deus sair de cena por uma porta para fazê-lo retornar ao palco por outra. O filósofo François Châtelet apresenta tal movimento ao considerar que, diante das transformações sociopolíticas que irromperam na Europa no século XVIII alimentadas nos ideais racionalistas e liberais propagados pelo Iluminismo, “Deus compreendeu outrora que, se queria sobreviver, deveria descer à terra e fazer-se Razão” (CHÂTELET, 1985, p. 15). E essa razão encontrava seu maior representante no desenvolvimento da ciência experimentalista da modernidade que, sustentada numa perspectiva dialética e evolutiva, pressupunha, a partir do estudo dos fenômenos naturais, a possibilidade de uma completa revelação da verdade do existente. Esse tipo de ciência fora veementemente condenada na Idade Média por Santo Agostinho, uma vez que o teólogo considerava que, voltando-se excessivamente para o mundo experimental dos sentidos e para a ambição de conhecer e dominar as leis de Deus, o ser humano perdia o foco de sua principal função existencial: louvar a incomensurabilidade do Divino.

Porém, dada às transformações políticas, sociais, tecnológicas, econômicas e filosóficas que movimentaram o cenário social europeu a partir do século XVI, a concepção agostiniana de uma vida de contemplação em detrimento da curiosidade experimental não mais conseguiu se sustentar hegemônica. Novas expressões de plenitude, propagando outras sombras de Deus, teriam que se coadunar com as condições sociopolíticas emergentes que alimentavam e também se nutriam de um crescente individualismo, valorização de uma economia de mercado e promoção de um modo de abordar a vida de forma experimentalista que em muito

contribuiu para o que hoje chamamos de ciência moderna. A respeito dessa migração progressiva da linguagem de Deus para a linguagem da ciência, Certeau argumentou que:

Quando se tinha certeza quanto ao locutor (“Deus fala no mundo”), a atenção se voltava para o ato de decodificar os Seus enunciados, os “mistérios” do mundo. Mas quando essa certeza fica perturbada com as instituições políticas e religiosas que lhe davam garantia, pergunta-se pela possibilidade de achar substitutos para o único locutor: Quem falará? E a quem? Com o desaparecimento do Primeiro Locutor, surge o problema da comunicação, ou seja, de uma linguagem que se deve fazer e não mais somente ouvir. (...) A própria linguagem deve ser agora fabricada, “escrita” (CERTEAU, 1994, p. 229-230).

E Certeau prossegue dizendo que, nesse sentido, construir uma língua e construir uma ciência se tornam dinâmicas partícipes de um mesmo trabalho. Mas se o desenvolvimento de uma racionalidade/ linguagem científica a fazer falar o mundo por um lado tirava a onipotência do “Primeiro Locutor”, por outro lado foi vital para a manutenção de ideais transcendentais e teleológicos de Felicidade, Verdade e Perfeição. Vitalizada, então, na possibilidade de uma plenitude humana alicerçada na razão, a ciência moderna fiou-se, como nova locutora da realidade, a três perspectivas norteadoras:

(...) o desejo de conhecer a ‘mente’ de Deus, por meio da natureza; um desejo de verdade aliado a uma crença moral, de que conhecer mais significa ser melhor e mais feliz; por fim, uma crença na bondade intrínseca do homem, como se todo o saber só pudesse ter bons efeitos, nunca redundando em exploração, domínio, morte (GALLO, 2006, p. 55).

Nota-se, assim, que na modernidade a “mente de Deus” passou a ser compreendida como uma mente racional, passível de ser desvendada a partir da linguagem científica. Não era mais aquela mente abissal e incomensurável do Deus medieval, vislumbrada em uma representação triádica (Pai, Filho e Espírito Santo) a respeito da qual Santo Agostinho disse ser mais fácil um oceano caber em um dedal do que o ser humano compreender os mistérios do Criador.

Portanto, o ponto importante na presente argumentação está no fato de que, na modernidade, o universal deixa de ser inacessível ao pensamento humano para ser ele próprio racionalizável, enaltecido e encarnado no fazer/pensar científico emergente. A perspectiva de que a mente de Deus poderia ser dissecada – e dominada – fez com que vários pensadores, de Copérnico a Einstein³, dedicassem uma existência inteira de esforços na busca de uma concepção unificada de vida, de universo e de sociedade a representar uma verdade que se sustentasse como lei perene. Tal busca não deixou de ser igualmente a busca por Deus e por ocupar o seu mítico lugar de Plenitude; uma empreitada luciferiana pela transcendência e por um sentido que oferecesse significação totalizadora ao existir.

Mas a ciência não apenas procurou destrinchar as “leis de Deus” como também ambicionou domesticá-las, fazendo-as servir às vontades do ser humano (esse Adão-Lúcifer) a partir do deciframento dos códigos da vida: estivessem estes nos átomos, nos genes, na Matemática ou nos supostos determinismos da História. Principalmente com o Positivismo, acreditou-se que as ciências, em sua racionalidade e empiria, fossem capazes de conduzir as sociedades em direção a um infinito progresso, marcado por maior conquista de liberdade e de felicidade. Augusto Comte, uma das grandes referências teóricas do Positivismo dentro das chamadas ciências humanas, não se furtou de tentar unificar à lógica das ciências exatas o conhecer das relações sociais, marcando a busca desse local transcendente e totalizador que explicaria todas as diversidades do universo. Nesse sentido, ele argumentou que:

Possuímos, assim, uma física celeste, uma física terrestre, quer mecânica, quer química, uma física vegetal e uma física animal; faltanos ainda uma última, a física social, a fim de completar o sistema de nossos conhecimentos naturais. (...) Limito-me a dizer aqui, para evitar qualquer equívoco, que entendo por física social a ciência que

³ Einstein, citado por Gleiser (1997, p. 309-310), irá revelar seu mais profundo sonho luciferiano ao afirmar que a existência de algo que nós não podemos penetrar, a percepção da mais profunda razão e da beleza mais radiante no mundo à nossa volta, que apenas em suas formas mais primitivas são acessíveis a nossas mentes – é esse o conhecimento e emoção que constituem a verdadeira religiosidade, nesse sentido, e nesse sentido apenas, eu sou um homem profundamente religioso.

tem por objeto próprio o estudo dos fenômenos sociais, considerados com o mesmo espírito que os fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos, isto é, sujeitos a leis naturais invariáveis (COMTE, 1972, p.151-152).

Dentro desse espírito, Comte inclusive propôs uma nova religião: a religião positiva ou religião da Humanidade. Esta possuía como dogma fundamental a existência constatada de uma ordem imutável a que estariam sujeitos os acontecimentos de todos os gêneros, fossem estes em escala tanto objetiva quanto subjetiva (COMTE, 2005). A fé na conquista e domínio dessas *leis naturais invariáveis* a se substancializarem numa *ordem imutável* estimulou um sonho de completude que alçou as ciências à proposição de sistemas universalizantes, produzindo discursos que se tornaram hegemônicos na definição das verdades da natureza. Assim, no decorrer dos séculos XVIII e XIX, Deus permanecera triunfante em seu Céu, renomeado como razão, fortificado pelas mãos do Adão-Lúcifer e ladeado pela ciência.

2. Desejante cotidiano

(...) o homem é um bulbo formado por cem folhas,
um tecido urdido com muitos fios
(HESSE, 1993, p. 65).

Todavia, o século XX trouxe questionamentos à hegemonia dessa sombra de Deus que foi a razão. Para tornar mais significativo meu argumento, posso dizer que o século XX começou antes mesmo de 1901, mais especificamente em 1883, quando Nietzsche (1977) deu voz a seu Zaratustra que, ao descer das montanhas no retorno de seu autoexílio, anunciou que *Deus já morreu*. Significando essa obra de Nietzsche como sendo um diagnóstico da crise do pensamento moderno no início do século XX, Ansell-Pearson sustentou que:

A importância de Zaratustra é, pelo menos em um plano, ser um livro que acentua e ironiza a necessidade que se sentia de uma política

de redenção em uma época de niilismo. (...) O niilismo assinala, sobretudo, uma crise de autoridade. Na esteira da morte de Deus, a humanidade busca novos ídolos que dominarão e fornecerão um novo alicerce metafísico para a moral. Em Zaratustra, Nietzsche acentua o transe em que se encontram os seres humanos modernos e mostra a necessidade e a impossibilidade de se estimular uma nova legislação. Como se podem moldar novos valores e legislar sobre estes, quando a base transcendental que os sustentaria foi minada? (ANSELL-PEARSON, 1997, p. 116).

Considero, então, que, sob certos aspectos, o século XX se notabilizou pelo questionamento da hegemonia do Deus-razão, e sua morte anunciada em Nietzsche se fez representada pelo abalo de muitos valores que eram caros ao pensar moderno: o de que o mundo é previsível; o de que a vida (histórica, cultural, moral, cognitiva) se desenvolve por etapas progressivas; que a realidade é um objeto estável e decifrável; que a Física explica toda a natureza e a “mente” de Deus; que o progresso científico extingiria as “irracionalidades”; que o ser humano é senhor de si; entre outros.

Como uma brisa que logo se transformou em tempestade, o século XX presenciou duas grandes guerras mundiais e riscos de calamidade atômica, num claro sinal de que desenvolvimento científico não necessariamente se traduzia em tranquilidade, prosperidade e paz. As ciências, até então defensoras absolutas da incorruptibilidade da razão, passaram – em diferentes graus e diferentes momentos históricos – a questionar a universalidade explicativa do mundo e a existência de uma trajetória de progresso inexorável em direção à perfeição última. Em diversos sistemas de pensamento – como aqueles fomentados por Niels Bohr, Nietzsche, Deleuze, Francisco Varela, Foucault, Stengers, Morin, Capra, Boaventura Santos, Von Foerster, Serres, Latour, dentre tantos outros – passou-se a considerar que “nem uma origem singular, nem um final unitário podem fornecer um sentido aos eventos que nos rodeiam” (NEHAMAS *apud* PETERS, 2000, p. 66).

A perda da certeza de verdades absolutas e leis gerais a regularem os processos de vida produziu, assim, consequências significativas nos modos de pensar tanto o fazer científico quanto as relações humanas. Nesse último

aspecto em especial, se, numa dimensão filosófica, Nietzsche anunciou a morte de Deus, no âmbito do pensamento psicanalítico nascente no princípio do século XX, Sigmund Freud diagnosticou pelo nome de *desejo* esse anseio luciferiano por uma impossível e insaciável plenitude. Para o pai da psicanálise, são as forças envolvidas nesse movimento desejante de busca de um estado de pleno gozo – forças estas que Freud nomeou como *pulsão*⁴ – que fazem da experiência humana um mergulho na angústia de necessidades que não se calam. Angústia esta sinalizada, por exemplo, na musicalidade de compositores como Raul Seixas, principalmente quando ele proclama que “gente é tão louca e, no entanto, tem sempre razão. Quando consegue um dedo já não serve mais, quer a mão. E o problema é tão fácil de perceber: é que gente, gente nasceu pra querer” (PASSOS; BUDA, 1998, p. 300).

É esse querer incessante que fomentaria desamparos, insatisfações e melancolias, mas também seria a força motriz do movimento psíquico e da inquieta criatividade humana, mobilizando os sujeitos a procurar por instâncias ideais nos mais diversos empreendimentos: seja no conquistar bens materiais e ou intelectuais; no se envolver em relacionamentos amorosos e diferentes lutas de poder; ou mesmo na organização de projetos socialmente “edificantes” para se proteger do *sem sentido* da existência.

Sendo intensidades motrizes, de acordo com Freud, as pulsões só cessariam sua necessidade de satisfação quando da morte do organismo, momento este em que retornariam a um estado de equilíbrio ausente de angústias; estado este característico da condição do inanimado (FREUD, 1996a). Se, em Lúcifer, a realização plena comungaria com o retorno à presença de Deus (diante à qual cessam as necessidades e as buscas), para Freud a realização plena do psiquismo (e, por conseguinte, da experiência humana) se faria na morte, na volta ao indiferenciado, ao imóvel, onde nada mais faltaria porque o desejo cessaria de “querer”. Apesar de considerar a inexistência de um local de pleno gozo a se atingir, o pensamento freudiano entendeu que o psiquismo humano, por só se movimentar na incompletude

⁴ Pulsão é uma força situada entre o somático e o psíquico. É um processo dinâmico que faz com que a pessoa tenda para um alvo, uma satisfação. E é esse movimento da pulsão que faz com que o aparelho psíquico funcione, sendo que o melhor termo para caracterizar um estímulo pulsional seria ‘necessidade’ (FREUD, 1996b).

do desejo, produz sentidos de orientação que ainda visam a essa plenitude impossível. Se, por um lado, a psicanálise nega a plenitude como lugar alcançável, paradoxalmente a propõe como farol orientador dos devires humanos. Ou seja, para a psicanálise, num mundo sem Deus o movimento em direção à plenitude ainda se faria necessário para dar sentido ao *sem sentido* da existência.

Porém, entendo que no viver cotidiano há outros deslocamentos que não apenas os luciferianos; assim como há outros movimentos desejantes que não exclusivamente aqueles pulsionais a ansiarem por um ponto de morte (a exemplo do que sentenciou Freud). Os trânsitos humanos são montados em diferentes experimentações que não necessariamente se dirigem a um acabamento ou a alguma teleológica imobilidade existencial, e as diversas linhas de conhecimento (sociológicas, teológicas, filosóficas, psicológicas, econômicas, etc.) que se dedicam a problematizar os devires humanos “não dispõem de teorias únicas para o mesmo conjunto de fenômenos, nem de métodos comuns a todos os seus praticantes” (CARIELLO, 2011, p. 3). Entendo, assim, as propostas teóricas mais como ferramentas que inventam trajetórias interpretativas – e consequentes intervenções que produzem sua materialidade nas articulações diárias dos sujeitos sociais – do que como utensílios inúteis pelo fato de não chegarem a significações universais. Dessa maneira, movimento-me na perspectiva de que os conhecimentos não são produzidos em nenhuma esfera idealizada e pura, mas no incerto fazer/viver do convívio cotidiano, sendo que, “neste caso, a única base aceita é a que indica os espaços tempos de práticas como critério e referencial, percebendo, assim, a própria teoria do conhecimento como história da prática social e não simplesmente como história do pensamento científico” (ALVES, 2008, p. 24).

Sensível a essa perspectiva de que a vida só se faz em sentido a partir do fazer cotidiano (ainda que banal e insignificante) daqueles que a praticam, temos que o diretor Wim Wenders (1987), retornando ao já citado universo angelical em seu filme *Asas do desejo*, propõe-se a reinventar a mitologia sobre esses seres alados. No referido filme, somos inicialmente apresentados a dois anjos que dialogam sobre a existência humana; existência esta que eles não experienciam, apenas a teorizam e acompanham de uma certa distância no decorrer dos séculos.

Aproximam-se dos humanos, ouvem seus pensamentos, interferem em seus sentimentos, tentam tocar a concretude do mundo, mas extraem dele apenas um sonho de matéria; um delírio da sensação. Um desses anjos, em especial, vê crescer em si desejos que se intensificam no decorrer do filme: anseios por experimentar, sentir, saborear; desejos de amar, de sofrer, de sangrar; desejos de se mortalizar em uma entidade de carne, osso e sensações. Aspira a realizar um caminho inverso àquele pregado pelas religiões: ao contrário de querer sair do mundo para uma dimensão ausente de movimentos e transformações, ele deseja se implicar no existir cotidiano, sem recursos sobrenaturais, sem asas, apenas com o coração pulsante e ansioso por experiências. Ratificando tal posição, Pelbart, em um comentário a respeito dos anjos de Wenders, considera que:

O que poucos sabem — e isto se aprende no filme — é que os anjos têm inveja dos homens. Eles veem muita coisa, ouvem tudo, podem estar em todos os lugares, observam os humanos ora com espanto, ora com admiração, ora com compaixão — mas sempre com uma pontinha de inveja. Do que têm inveja os anjos? Da finitude dos mortais. Da sua fragilidade, da sua inscrição no tempo, do sentir frio, do sentir fome, do sentir doce, do esfregar as mãos uma na outra numa madrugada gelada, de sentir o calor de um copo de café esquentando o corpo, de ter saudades, incertezas, de morrer de amor e de ter medo da morte. A imortalidade dos anjos é para eles um cárcere cruel. Ela os aprisiona no tédio infernal do Mesmo, na repetitividade sem história, num eterno presente que é em si a imagem cinza de uma morte sem desfecho (PELBART, 1993, p. 20).

Ao final da história de Wenders, temos que nosso anjo consegue realizar o seu intento de “encarnar”, porém outras revelações tomam espaço nesse processo. Descobrimos que a Terra está repleta de anjos voluntariamente “caídos”; anjos que abdicaram da plenitude de um Céu para viver uma mundanidade cotidiana que, em sua fragilidade e instabilidade, mostrou-se colorida pelos riscos, alegrias, perigos e sensações do existir. Assim, muitos anjos “caídos” caminhariam incógnitos entre nós, inseridos na dimensão temporal e experimentando a vida no

que ela possui de suspiro frágil em meio às constâncias/surpresas diárias. Wenders apresenta, portanto, anjos desejanter nutridos em quererer que não aspiram a um acabamento, mas sim a experimentações, ansiosos por se misturarem a novos elementos para, no perder das asas e da divindade, gestarem inesperados caminhos enquanto fazem da vivência experimental sua própria circunstância. Dessa forma, Wenders sugere que o que nos aproxima dos anjos – ou melhor, o que nos torna anjos – não é a comunhão na angústia de não sermos plenos, mas sim a capacidade criadora de inventarmos a nós mesmos e o mundo nos elementos rotineiros do viver.

Se naquele filme o desejo se refere à capacidade de olhar, sentir e viver de diferentes maneiras um cotidiano aparentemente banal, no trabalho de Deleuze e Guattari os seres humanos – assim como os anjos de Wenders – são abordados como sujeitos inventivos e desejanter, abertos às mais variadas miscigenações. O entendimento que esses autores produzem do que venha a ser desejo não se restringe apenas à perspectiva de uma procura por uma instância plena a partir de uma falta ou de uma insatisfação (ainda que tais intensificações continuem a fazer parte da dimensão desejanter). Para eles, o desejo não se refere a um querer insaciável ou ao empenho por se atingir uma universalidade científica (numa lei geral perene), uma plenitude religiosa (a se flutuar num gozo imutável sem queixas ou dúvidas) ou um aniquilamento pulsional (na morte do desejo). Contrariando qualquer carência ou falta, para Deleuze e Guattari, desejo é relação, é produção, é agenciamento: conexões concebidas numa anárquica multiplicidade⁵ que “irrompe com suas partículas singulares e não ligadas, no jogo selvagem e aleatório das forças e entre-forças, vertiginosa tempestade de fluxos” (PELBART, 1989, p. 139). Trabalhando, portanto, nessa dimensão multiplicadora das asas do desejo, Deleuze sustenta que:

vocês nunca desejam alguém ou algo, desejam sempre em um agregado.
(...) Quando uma mulher diz: desejo um vestido, desejo tal vestido, tal chemisier, é evidente que não deseja tal vestido em abstrato. Ela o

⁵ As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem na multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.8).

deseja em um contexto de vida dela, que ela vai organizar o desejo em relação não apenas com uma paisagem, mas com pessoas que são suas amigas, ou que não são suas amigas, com sua profissão, etc. Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais; também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto (DELEUZE, 2004).

Assim, não há agenciamento sem desejo, sendo este um elemento relacional, uma liga de fluxos que, não pré-existindo a seu objeto, faz-se simultaneamente ao mesmo (FUGANTI, 1991). Portanto, por seu papel conectivo e por não existir previamente aos fluxos que agencia, ao desejo nada falta, nada carece, sendo que ele é fábrica, é produção contínua mesmo quando produção de *antiprodução*: é vida e morte; construção e aniquilamento. E se o desejo só se constitui em agenciamentos, temos que considerar também que tanto a experiência de um “eu” quanto os desdobramentos de um processo grupal são também dimensões desejantes.

Nesse sentido, o “eu” e o “grupo” deixam, assim, de serem apenas representações de uma realidade interior privada ou meros reflexos de leis a sustentarem uma estrutura social, para serem concebidos enquanto prática inventiva, agenciada e agenciadora de intensidades⁶ na multiplicidade cotidiana. Assim sendo, o “eu” – e por conseguinte também um processo grupal – não é “produto nem da psique, nem da linguagem, mas de um agenciamento heterogêneo de corpos, vocabulários, julgamentos, técnicas, inscrições e práticas” (ROSE, 1998, p. 182), uma vez que o sujeito “inventa agenciamentos a começar pelos agenciamentos que o inventaram; ele faz uma multiplicidade passar dentro de outra” (DELEUZE; PARNET, 1987, p. 51). Portanto, se desejo é agenciamento e se o sujeito é sempre *sujeito desejante*, a experiência do “eu” se configura na multiplicidade, em meio à tessitura das redes nas quais o sujeito se engendra, sendo simultaneamente produtor e produto nos/dos agenciamentos que as vitalizam.

Então, se os sujeitos (individuais ou grupais) são agenciamentos a produzirem outros agenciamentos a partir daqueles que os produzem;

⁶ As intensidades são altos e baixos de força, oscilações descontínuas, movimento sem começo nem fim, coexistindo às vezes num único corpo [corpo biológico, corpo político, corpo estético, corpo social, corpo lingüístico] que não passa, por sua vez, de uma extremidade prolongada do Caos (PELBART, 1989, p.181).

e se os agenciamentos se efetuam em redes de processos, intensidades e saberes; da mesma forma posso entender que os sujeitos são redes: redes de redes. Dessa maneira, cada um de nós, mesmo sendo uma unidade identitária, é também uma unidade não unificável, uma vez que constituída na pluralidade de redes “de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de ideias e estamos permanentemente inscritos em uma realidade social dinâmica, que nos forja e é por nós forjada” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 75). Nesse sentido, os processos identitários são, pois, desejantes e, por conseguinte, mestiços, já que são concebidos em agenciamentos, concubinatos e rupturas que ignoram os postulados que insistem na existência de uma realidade única, pura e totalizável a universalizar leis divinas ou mundanas.

Quando, então, passamos a abordar os cotidianos de escolas, fábricas, empresas, clubes e famílias como estando transversalizados em agenciamentos desejantes, somos convidados a pensá-los e vivê-los como rotinas e invenções a se atualizarem no dia a dia de seus praticantes e não como representações falhas ou incompletas de um modelo ideal a ser atingido. Isso porque, pela perspectiva aqui defendida, temos que as diferentes verdades e instituições que se materializam na vida cotidiana não se constituem a partir de estados de plenitude, mas em meio às tramas, negociações, conflitos e experimentações nesse universo mundano e errático das redes relacionais. São nelas que as realidades são inventadas e é a partir delas que Rosa (2006, p. 57) nos ensina que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed., Rio de Janeiro: DP, 2008.

ANSELL-PEARSON, Keith. *Nietzsche como pensador político: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BÍBLIA SAGRADA. 89. ed., São Paulo: Editora Ave Maria; Edição

Claretiana, 1993.

BLOOM, Harold. *Anjos caídos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

CARIELLO, Rafael. Fetiches conceituais. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 de mar. 2011. Caderno Ilustríssimo, n. 29943.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

CHÂTELET, François. *O pensamento de Hegel*. 2. ed., Lisboa: Editorial Presença, 1985.

COMTE, Augusto. *Opúsculos de filosofia social*. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

_____. Primeira conferência: teoria geral da religião. In: _____. *Os Pensadores*: Comte. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005.

CRUMB, Robert. *Gênesis*. São Paulo: Conrad, 2009.

DELEUZE, Gilles. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. DVD, produzido e realizado por Pierre-André Boutang, da entrevista concedida a Claire Parnet em 1988, Paris, Éditions Montparnasse, 2004.

_____; GUATTARI, Felix. *Mil platôs*. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____; PARNET, Claire. *Dialogues*. New York: Columbia University Press, 1987.

FUGANTI, Luiz Antônio. Saúde, desejo e pensamento. In: _____. *Saúdeloucura 2*. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1991.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p.551-565, set./dez. 2006.

GIDE, André. *Frutos da terra*. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.

HESSE, Hermann. *O lobo da estepe*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

LE GOFF, Jacques. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LYOTARD, Jean-François. *O inumano*: considerações sobre o tempo. 2. ed., Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Assim falava Zaratustra*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1977.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSOS, Sylvio; BUDA, Toninho. *Raul Seixas: uma antologia*. 9. ed., São Paulo: Martin Claret, 1998.

PELBART, Peter Pál. *Da clausura do fora ao fora da clausura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUINTANA, Mário. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade. In: LINS, Daniel. *Cultura e subjetividade*. São Paulo: Papirus, 1997.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSE, Nicolas. *Inventing our selves*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

SANTO AGOSTINHO. *A cidade de Deus*. v. 2. São Paulo: Editora das Américas, 1964.

TODOROV, Tzvetan. *A beleza salvará o mundo*. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

WENDERS, Wim. *Asas do desejo [Der Himmel über Berlin]*. 1987. Europa Filmes, 1 DVD (127 min.).

Data de registro: 08/10/2011

Data de aceite: 25/01/2013

DOCÊNCIA EM FILOSOFIA: PENSANDO NA PRÁTICA

*Wilson Francisco Correia**

RESUMO

Este trabalho enfoca a temática pertinente ao ensino de Filosofia pelo viés do exercício docente. Problematiza a prática de ensino de conteúdos filosóficos. Foi realizado sob as diretrizes da pesquisa filosófica. Baseou-se na literatura especializada da área, com foco naqueles trabalhos que abordam a problemática do ensino de Filosofia na Educação Básica. Propõe indicações para debate sobre a necessidade de se superar o cânone tradicional de pesquisa e ensino no âmbito do saber filosófico.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Prática.

ABSTRACT

This work focuses on the theme relevant to the teaching of Philosophy by the bias of the teaching exercise. It questions the practice of teaching of philosophical content. Was performed under the guidelines of philosophical inquiry. Based on the literature of the area, focusing on those works that address the problem of teaching Philosophy in Education. Proposed indications for debate on the need to overcome the traditional canon of research and teaching in the context of philosophical knowledge.

Keywords: Philosophy. Education. Practice.

Introdução

Podemos dizer que “docência” é um termo que tem a ver com a capacidade do profissional do magistério de propor e vivenciar experiências concretas de ensino e aprendizagem. Segundo o dicionário, “docente”

* Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do Centro de Formação de Professores (CFP), em Amargosa, BA. E-mail: correia.wilson@yahoo.com.br

nomeia quem ensina e “diz respeito a professores. Do latim *docens, docentis*, particípio presente de *docere*, ‘ensinar’” (FERREIRA, 1975, p. 274).

“Filosofia” pode ser compreendida como exercício do pensamento, no sentido daquela prática na qual “cada sujeito” estabelece “relação própria com o pensar”, na “possibilidade de formação e transformação do que se é” (LARROSA, 1998, p. 24). Relaciona-se ao campo conceitual dos saberes e da pesquisa que abordam a condição humana no mundo, entre tantos outros assuntos, fazendo-o sob o viés da formação de estilos existenciais para o homem e a mulher, além de enfocar o modelo societário desejável para o ser humano.

Nessa perspectiva, o presente estudo manifesta o entendimento de que a famosa questão hegel-kantiana (RAMOS, 2007) ainda está posta à nossa apreciação: ensina-se filosofia, como propôs Hegel, ou, como defendeu Kant, ensina-se a filosofar, excetuando-se o ensino da história da filosofia? [*Ipsis literis*: “Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar” (KANT, 1989, p. 660)].

Hoje, dadas as contribuições teóricas sobre a estilística pedagógica que se presta a sustentar a prática docente no âmbito da filosofia, talvez esse dilema possa ser considerado superado. Professores de Filosofia se valem de variadas obras produzidas na área para trabalhar informações, conhecimentos e saberes de natureza filosófica e, ao mesmo tempo, também instigam ao filosofar, sendo que até a história da filosofia pode instigar à produção filosófica autoral, dado que são inúmeras as portas possíveis à experiência e ao exercício do pensamento.

Se considerarmos o filosofar como prática de uma estilística atitudinal, mas que vai além do estilo, o tratamento didático-pedagógico bibliográfico reservado aos clássicos originais e às obras introdutórias, histórias e especializadas pode ser considerado o eixo teórico-metodológico central no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em filosofia. Ademais, esse tratamento pode ser entendido como um caminho deveras profícuo para a proposição da experiência do exercício do pensamento, na busca da autoria mesma por parte de estudantes e de professores na área da filosofia (PALÁCIOS, 1997).

Para tanto, inspirados em Cabrera (2010, p. 32-33), entendemos ser crucial o enfrentamento do desafio que é o de ir além do cânone tradicional, o mais encontradiço entre nós sobre a produção e ensino filosóficos, qual seja: 1. Adoção de problemas objetivamente elaborados na pesquisa em filosofia e que se encontrem filiados à tradição filosófica clássica, e só a ela circunscritos; 2. Emprego de regras de metodologia científica que possibilitem o tratamento rigoroso, claro e preciso dos conceitos filosóficos, quase sempre tomados como pontos de partida, invés de serem buscados como pontos de chegada; 3. Pudor esmerado na materialização bibliográfica de autores compreendidos como autoridades na tradição filosófica, sempre pela via de citações e referências documentalmente exatas, quase sempre queridas em suas línguas originais.

Pensando nessa perspectiva, este trabalho observa esses problemas em sua organização, além das questões cotidianas que pedem pesquisas, debates e até mesmo pronunciamentos e propositura de solução. Nem sempre essas respostas são possíveis. Porém, no propósito de compartilhar e socializar os resultados da busca investigativa, o presente texto dedica-se, em um primeiro momento, a pensar sobre a docência em filosofia. Detém-se na didática filosófica, plausível quando se fala em docência no âmbito da área filosófica. Por fim, este texto aborda questões relativas ao interpretar, comentar e refletir, e o faz mediante o esforço para ir além da mera reprodução conceitual, estendida aos estudantes de filosofia.

1. Da docência em filosofia

A profissão docente exige domínio teórico, metodológico e ético (CORREIA, 2006). Assim, não basta apenas saber teoria e nem tão-só como proceder metodológica e tecnicamente em situações de ensino e aprendizagem. De pouco adianta, ainda, agir visando ao que o ensinante considera bem ético, desconsiderando a teoria filosófica e a metodologia de ensino dada pela pedagogia. Integrar o saber teórico, a metodologia, a técnica, a política e a ética parece ser fundamental no exercício do magistério em filosofia, sob pena de se deixar a desejar nos processos implicados na experiência de pensamento em filosofia. Vários são as informações, conhecimentos e saberes que podem e devem ser mobilizados

pelo professor para compor o próprio perfil profissiográfico ao ensinar Filosofia (GAUTHIER, 1998).

O professor que procura formar-se continuamente na perspectiva de adquirir saber teórico, saber fazer e saber ético extrai seus instrumentos profissionais da vida particular na família, no trabalho e em outros espaços da convivência social. Ao que parece, a educação pessoal tem implicação direta na formação profissional docente e isso apresenta relevante influência no modo como o profissional do magistério se desincumbe de suas tarefas (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Ele aproveita, também, as informações e os conhecimentos aos quais teve acesso ao longo de sua educação formal em nível fundamental, médio e universitário, bem como os da socialização pré-profissional, não relegando ao segundo plano as vivências reais em todos esses processos (TARDIF; RAYMOND, 2000). E o desafio aí é o de realizar a integração entre teoria e prática, se não satisfatoriamente nos períodos de estágio, continuamente nas etapas de inserção na prática do magistério.

Além dessas aquisições simbólicas, o profissional do magistério dedicado ao ensino da Filosofia pode e deve se valer do uso dos saberes da tradição filosófica e da tradição pedagógica, tanto quanto dos conhecimentos curriculares voltados especialmente para a formação docente. Nesse sentido, a leitura dos clássicos poderá ser auxiliada por obras de caráter didático, tais como as introdutórias, as históricas, as especializadas, como dissertações e teses, sem contar a produção diuturna e ininterruptamente publicada sobre a filosofia e seu ensino.

O professor de filosofia que julga de somenos a articulação consistente desses saberes pode incorrer na atitude antipedagógica e antididática reveladora do entendimento de que apenas o domínio específico da filosofia basta à prática do ensino. O que estou argumentando é que não basta apenas teoria, isolada de outros saberes, pelo fato de o exercício do ato de ensinar exigir o saber fazer metodológico e o saber ético relativo ao ser-estar humano entre humanos (GAUTHIER, 1998). Por isso, a velha separação entre bacharelado e licenciatura historicamente verificada nos cursos de graduação no Brasil precisa ser revista, como, no caso específico da formação de professores de filosofia, também precisa ser revisto o distanciamento entre filosofia e pedagogia. A primeira parece não prescindir da segunda.

Ademais, pode o professor complementar os saberes anteriormente registrados com aqueles encontrados nos livros introdutórios, históricos, especializados e, sobretudo, nos clássicos originais da filosofia, como já foi assinalado, lançando mão da variedade de materiais conforme a necessidade dos estudantes. Se assim o fizer, saberes experienciais, específicos do quefazer docente e inerentes à ação pedagógica em filosofia serão imensamente enriquecidos e constantemente atualizados. Basta interessar-se e realizar. O que me parece exagero é a atitude de desconsiderar os materiais produzidos hodiernamente no âmbito da pesquisa e da didática filosófica em nome de um apego cego aos clássicos. Até a ida aos clássicos precisa ser pedagogicamente orientada, sob pena do fracasso estudantil.

Nessa perspectiva, então, o professor de filosofia é chamado a:

a) adotar uma perspectiva filosófica, entre as muitas existentes, e explicitá-la para os estudantes;

b) evitar a transposição pedagógica linear e sem problematização das linhas, correntes e escolas de pensamento, evitando tomá-las como dadas e acabadas, mas, sim, propondo a criação filosófico-conceitual;

c) compor o próprio perfil profissiográfico visando a deter amplo domínio da história da filosofia, mantendo a atitude de filósofo;

d) saber articular as ciências, a filosofia e as artes para enriquecer o material de ensino e estudo;

e) deter técnicas de estudo de textos filosóficos que vão além da mera interpretação, do simples comentário e da reflexão pela mera reflexão e

f) lançar mão de técnicas de escrita, de expressão do próprio pensamento, visando a obter mais um instrumento a ser utilizado na mediação entre os estudantes e os temas da filosofia.

2. A didática da filosofia

A didática da filosofia implica o entendimento sobre a atividade de submeter os conhecimentos originariamente produzidos no campo da investigação filosófica a tratamentos apropriados para que se tornem ensináveis em contextos reais de ensino e aprendizagem em nosso sistema educacional. Isso significa que os vários saberes curriculares devem ser

recodificados para habitarem a sala de aula, de maneira que os estudantes possam lidar com eles visando ao próprio aprendizado, potencializador do desenvolvimento biológico, psíquico, cognitivo, cultural e social no qual se encontram ao longo da existência (REBOUL, 1974).

Nesse sentido, entre os diversos fatores possivelmente relacionáveis com os materiais a serem empregados no ensino de filosofia, o professor talvez possa atentar para:

a) A contexto mais amplo em que apareceram na história o autor e a obra estudada: a história, a cultura e a sociedade em suas dimensões econômica, política e ideológica, objetiva e subjetivamente circunstanciados.

b) Os elementos epistêmicos afins e correlatos à obra explorada: os saberes curriculizados e considerados válidos, bem como aqueles que não logram aceitação curricular, em meio aos quais a Filosofia se apresenta, atentando para a multiplicidade dos saberes correlatos à filosofia, o que se torna uma exigência da prática de seu ensino.

c) Os aspectos éticos que atravessam a obra em exame: os princípios, os valores, as normas e as regras morais que os seres humanos legitimam e que comparecem no processo da educação formal, tanto quanto as práticas éticas oficialmente renegadas, mas afetas às obras estudadas.

d) Os fatores humanos implícitos na relação pedagógica: o professor e o aluno em situações concretas de ensino e aprendizagem, ao lado dos demais profissionais atuantes no campo da educação escolar, tanto quanto a comunidade de que a escola faz parte.

e) Os aspectos didático-metodológicos e técnicos necessários à compreensão do que se estuda: os procedimentos específicos de ensino e aprendizagem, tomados como caminho capaz de conduzir o professor ao êxito na docência e o aluno ao aprendizado significativo.

Como é possível notar em todo esse contexto, surge relevante a figura do professor, profissionalmente compreendido. Ele é o sujeito social que, ao exercer a profissão, constrói elos entre educação e mundo, vida e escola, saber vivido pelo aluno e conhecimentos a serem apreendidos nos tempos e espaços da instituição de ensino.

Nesse sentido, se bem compreendida, e não considerada como algo de somenos em relação ao saber filosófico, a didática, como arte de ensinar,

pode contribuir para que o professor de filosofia tenha em seu trabalho um quefazer que transcenda métodos e técnicas que não primem pela liberdade de ensinar e aprender. Ela pode contribuir para a construção de uma identidade profissional em articulação com os processos de significação da vida e do mundo, possibilitando a gestão da sala de aula sob a ótica de uma ética relacional fundada no gosto pela conquista do saber.

3. Sobre o interpretar, o comentar e o refletir

Lidando diariamente com questões relativas ao “fazer” e ao “ensinar” filosofia em nosso sistema de ensino, sobretudo o superior ou universitário, deparo, todos os dias, com a “teoria do basta”. Para os adeptos dessa teoria, raramente explicitada, o entendimento é o de que para fazer e ensinar filosofia “basta interpretar”, “basta comentar”, “basta refletir”. Mas... será que a “teoria do basta” é suficiente?

3.1. Sobre a interpretação

No âmbito da “interpretação”, vejo e ouço pessoas inteligentes dizendo; “Neste trecho, nesta obra, neste trabalho... o autor X quis dizer Y”. Aí o interpretador, ainda que técnicas apuradas garantam a interpretação semântica e literária rigorosa do escrito, arroga-se o direito de dizer o que o “outro quis dizer”, intermediando o autor original e os estudantes que intentam estudar as ideias desse autor X. É o interpretador querendo-se a si próprio onisciente, qual uma entidade divina que detém o sentido e o significado do conteúdo escrito pelo autor X, abominando qualquer outro entendimento possível a respeito da matéria analisada. Muitas vezes esse interpretador apropria-se do discurso e faz dele um instrumento para defender ideias que não estão na intenção do autor original. Um exemplo disso é certo tratamento dado a Epicuro (2002), quase sempre denunciado como hedonista, e só, ao passo que sabemos que o que Epicuro propõe não cabe em tamanho reducionismo. Problematizo, neste parágrafo, a falta de zelo no trabalho de compreender o autor para sobre ele opinar, bem como as distorções cotidianamente vistas sobre os originais estudados.

Ora, somente uma pessoa no mundo pode dizer com segurança o que alguém “quis dizer”, quando a interpretação transcende o tratamento técnico, semântico e filosófico apropriado: o próprio autor do trecho, da obra e do trabalho estudado, feitos, evidentemente, de conceitos os quais toda pessoa de inteligência mediana pode explorar para compreender por conta própria e com honestidade intelectual, não necessitando de um atravessador iluminado para “traduzir acrescentando” o pensamento do clássico levado a exame. Como, geralmente, esse autor X aí é um morto, então essa tentativa do interpretador que “personaliza a obra filosófica” não passa de usurpação e charlatanismo filosóficos. O respeito sagrado à intenção e ao dito do autor original é imprescindível.

Isso de tentar interpretar, nos moldes acima mencionados, é fazer filosofia? Essa prática deve merecer gasto de energia em situações reais de ensino e aprendizagem em nosso sistema educacional brasileiro? Talvez fosse mais produtivo que nos ativésemos à busca por nós mesmos, com honestidade intelectual perante os autores estudados e com o propósito de formar pessoas que pensem por conta própria e com o imprescindível auxílio dos clássicos.

3.2. Sobre o comentário

Quando deparo com o “comentário”, às vezes e em alguns casos, irmão gêmeo ou mesmo filho legítimo da interpretação, a prática segue um pouco aquilo que afirmou Whitehead (*apud* PORTNOY, 1980, p. 191), de que “O desenvolvimento da filosofia ocidental tem sido uma mera adição de notas de rodapé à filosofia de Platão”. Aí o comentador vai além do “interpretar idiosincratizando” e intenta “explicar” o original, valendo-se da forma do comentário. Ele chega ao cúmulo de dividir o indivisível: “O primeiro Marx, o segundo Marx”, por exemplo, como se o autor “explicado” não tivesse o direito, neste caso, de modificar o próprio pensamento, sendo cindido em si mesmo, feito dois autores diferentes, e não um sujeito social que produziu e modificou (para melhor ou para pior) o próprio pensamento.

Estranho demais! Comentar é fazer filosofia? Talvez, longe disso, seja um subterfúgio para não se pensar concretamente sobre os problemas atuais que nos afligem.

Os clássicos originais fizeram filosofia porque debruçaram sobre os problemas de sua época, os quais tiveram facetas diferentes daquelas que os mesmos problemas apresentam em nossos dias, precisando ser enfrentados por vivos e não por pensamentos de mortos que já vieram ao mundo e deram suas inegáveis contribuições. Lê-los e usá-los para compreender a história atual, sim; repeti-los, de modo pessoal, em intermináveis comentários que tentam esclarecer a outrem o que os clássicos quiseram dizer, não! (PALÁCIOS, 1997).

Mas ... tem gente que casa com Platão, Aristóteles, conforme o gosto. E não apenas casa, mas se torna escravo do dito do grego, do morto, do gênio que veio antes e pensou, sem o mínimo esforço para ir além deles. Aí a verdade: se ser escravo de vivo já é absurdo, imagine ser escravo de um morto? O pior é fazer-se escravo do morto não porque o morto o quis, mas por livre e espontânea adesão, como bem alertou La Boetie (1982) em seu famoso e atualíssimo *Discurso da servidão voluntária*. Só mesmo uma mente altamente perturbada se sujeitaria desse modo a algo e a alguém de maneira tão despersonalizante.

3.3. Sobre a reflexão

Parece óbvio que interpretação e comentário são operações cognitivas e discursivas feitas por quem lida com o fazer e o ensinar filosofia, tomando-os como tarefas que se prestam à “reflexão” filosófica, esse conhecido ouroboros verborrágico de quem fica circulando em torno do pensamento já pensado, sem dar azo a que o novo, o inusitado e o vir-a-ser possam ser produzidos e nos servir de apoio para a solução de nossos problemas atuais, surgidos na atualidade.

Os alunos de nossas academias sabem muito bem disso: interpretam, comentam e refletem porque, do contrário, estarão irremediavelmente perdidos. Ai deles se ousarem pensar por conta própria! “Repitam, reproduzam, infinitamente, e tudo estará em paz”, parece ser o imperativo que não deixa escapatória para quem quer que seja. Nesse aspecto, os exemplos diários são incontáveis quando o assunto é interpretar, comentar e refletir de maneira forçada por uma prática pedagógica que inibe e tolhe a liberdade de pensar e expressar o próprio pensamento por parte de nossos estudantes.

Então, se está decidido, de antemão, que aprender e fazer filosofia são sinônimos de interpretar, comentar e refletir, com os regimes de verdade preditando as ações (FOUCAULT, 2004), sem vislumbrar a possibilidade de criação e invenção, a produção inovadora não terá lugar em nossas salas de aula, práticas de pesquisa e extensão; em nossos trabalhos acadêmicos e em nossas produções docentes e discentes. Basta, aí, a reprodução pela reprodução refletidora e tudo estará em paz nos círculos formais de educação.

Refletir é fazer filosofia? Cá entre nós: haverá pior filosofia do que essa que “reflete” em vez de provocar o novo de nossa produção? Até quando vamos nos contentar com as soluções alienígenas que transplantamos em nossas reflexões para, com elas, tentar resolver problemas que são específicos e nascidos de nossa realidade brasileira em sua ampla complexidade? Como já foi dito, a filosofia “não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14).

Conclusão

Fazer transposição pedagógica, então, não significa cair no tecnicismo da esmiuçação conceitual, nem se identifica com essa prática de reflexão que não sai do lugar. Também não tem nada a ver com a repetição ou reprodução interminável do pensamento de outrem, mas com o pensar por conta própria, com o trabalho de procurar por si mesmo e com a decisão de assumir a autoria do próprio modo de pensar e de se expressar.

O desafio aí é o de que temos uma produção consagrada (clássica) e que ela deve ser estudada, mas de maneira que nos faça compreender a vida atual, a educação de nossos dias, a sociedade de hoje e a história que estamos fazendo. A erudição pela erudição não faz o menor sentido. O que dá significado ao nosso quefazer é a prática de utilizar os instrumentos da filosofia para pensarmos os problemas que batem às nossas portas.

Sem compreender a nossa própria vida, pouco ou quase nada de sentido existencial poderá qualificar a nossa breve passagem pela Terra, muito menos poderá dar sentido à educabilidade que tanto valorizamos. E, ao que me parece, um currículo de formação filosófica que segue esse norte da criação, sem se contentar com a mera repetição coloca-se no bom caminho.

Além disso, resumindo o que tentei dizer desde o início neste trabalho, penso que aprender, ensinar e fazer filosofia é possível, desde que os professores de filosofia de todos os níveis da educação formal:

1. Deixemos claro para os alunos que as práticas de aprender, ensinar e fazer filosofia exigem que ousemos ir além da hermenêutica e da exegese dos meros comentários, das distorcidas interpretações e das repetidas reflexões que tentam explicar o já originariamente explicado pelo próprio autor do texto filosófico, dedicando-nos ao estudo analítico e conceitual consequente em nossas salas de aula.

2. Entendamos que concordar ou discordar, o modo mais indicado de fazer filosofia, só é possível se elaboramos a defesa das teses que nos garantem em um sentido ou noutra e o façamos de maneira clara, concisa e objetiva, cuidando para que as razões das verdades defendidas possam ser compreendidas por outrem.

3. Esforcemo-nos para ler o texto filosófico de maneira que trabalhe para compreender o discurso como se o lêssemos com os olhos do próprio autor, pois para concordar ou discordar precisamos, antes, compreender, sob pena de distorcermos as ideias e os conceitos estudados. Primeiro a compreensão, depois a opinião.

4. Que, antes da memorização, retenção e mimetismo repetidor, os professores de filosofia criemos condições de trabalho filosófico para os alunos de modo que privilegie a produção criativa e criadora, com vistas para o enfrentamento dos problemas atuais que nos afetam, e não apenas o mergulho em preciosismos de erudição sobre o já vivido e já pensado.

5. Saibamos que ensinar e aprender filosofia, utilizando obras introdutórias, históricas, especializadas e originais são práticas que requerem entendamos que a abordagem filosófica das coisas pode se dar pela via histórica, problematizadora e temática, e não somente como história unívoca e linear que envolvem autores, obras, linhas e correntes filosóficas.

6. Superemos as dicotomias entre licenciatura e bacharelado e o distanciamento entre filosofia e pedagogia, pois o ensinar e o aprender a fazer filosofia exigem que lancemos mão de informações, conhecimentos e saberes produzidos nas áreas que pensam sobre o processo da educabilidade humana, com especificidade e com recursos que a filosofia sozinha não possui.

7. Tomemos a iniciativa de levar a público o que produzimos a título de saber filosófico em nossas academias, não temendo o debate que deve motivar o ensinar, o aprender e o fazer filosofia, passando ao largo, quando necessário, das exigências tecnicistas e quantitativistas dos órgãos oficiais que acabam por promover uma prática de pesquisa em filosofia ao molde do ermitão solitário e que não dialoga com ninguém.

8. Trabalhem para desmistificar o ensino de filosofia, evitando tratá-lo como assunto de iniciados, hermeticamente dirigido a gênios ou às mentes especiais, mas, privilegiando a comunicação, lançando mão de informações introdutórias, históricas e especializadas no trabalho de conduzir o processo de ensino e aprendizagem em filosofia. A motivação para filosofar reside nos mais variados lugares e, privilegiadamente, nas próprias pessoas.

9. Valorizemos o entendimento de que todo autor escreve para ser compreendido e que explicações e “leituras” (leitura nietzscheana sobre Sócrates, por exemplo), muitas vezes, produzem confusão em vez de compreensão, pois, baseados na “igualdade das inteligências” (RANCIÈRE, 2002), os clássicos não precisam de atravessadores idiossincráticos interpostos entre eles (clássicos) e nossos estudantes.

10. Visemos à superação de métodos de produção filosófica assentada em formas de fazer filosofia herdadas do tomismo, do estruturalismo e do positivismo, por exemplo, promovendo novas concepções metodológicas que privilegiem, não a mera reflexão ou a linearidade na produção, mas o novo e a criação filosófico-conceitual.

A cada homem e a cada mulher cabe o desafio do tempo vivido no presente. Que o passado possa ser visto como aquele mestre que nos dá as lições e nos instiga a vivê-las por nossa própria conta. Viver enterrado no passado ou apenas no sonho da vida futura são apenas modos de deixar de viver, pois é o presente o que pede a nossa pertença.

Referências

PALÁCIOS, G. A. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: UFG, 1997.

CABRERA, J. Ousadia de pensar. In: _____. *Filosofia*. ano IV, 52. ed. Out. São Paulo: Escala, 2010. p. 30-37

CORREIA, W. *Saber ensinar*. São Paulo: EPU, 2006.

_____. Três teses sobre a docência. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 97, Junho, 2009. Maringá: UEM, Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7112/4137>>. Acesso em: 30 Mar. 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de B. Prado. Júnior; A. A. Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

EPICURO. *Carta sobre a felicidade: a Meneceu*. Tradução e apresentação de Á. Lorencine; E. Del Carrote. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria pedagógica*. Juí: Unijuí, 1998.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

LA BOETIE, E. D. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução de L. G. dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estúdios sobre literatura e formacion*. Barcelona: Editorial Laertes, 1998.

PORTNOY, J. *The philosopher and music: a historical outline*. New York: Da Capo Press, 1980.

RAMOS, C. A. *Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217. 2007.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de L. do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REBOUL, O. *Filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

Data de registro: 23/04/2012

Data de aceite: 03/10/2012

EDUCAÇÃO, PSICASTENIA E INTELECTUALIDADE

Leandro Petarnella *

Maria Lucia de Amorim Soares **

Eliete Jussara Nogueira **

RESUMO

Partindo do questionamento das implicações tecnológicas em sala de aula, este artigo busca desvelar as maneiras pelas quais podem ser realizadas as práticas docentes frente ao excesso informacional. Este último, matriz constituinte do estado psicastênico hodierno. Para tanto, utiliza-se dos trabalhos de Vilém Flusser, Gilles Deleuze e Josef Esquirol, como arcabouço teórico, para o entendimento de que frente à psicastenia socialmente generalizada, trabalhar a dúvida enquanto condição do desenvolvimento da contemplação e da intelectualidade se faz como o desafio da educação formal.

Palavras-chave: Dúvida. Educação. Intelectualidade. Psicastenia. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Questioning the technological implications in the classroom, this article seeks to uncover the ways in which pedagogic practices can be performed forward to excess informational. This latter, constituent of current psychasthenic condition. To this end, part of the work of Flusser, Gilles Deleuze and Josef Esquirol to the understanding that the front of

* Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba (2011). Professor do Departamento de Ciências Gerenciais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail: leandro_66@hotmail.com

** Doutora em Ciência: Geografia Humana pela USP. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: maria.soares@prof.uniso.br

*** Doutora em Educação pela Unicamp. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: eliete.nogueira@prof.uniso.br

psychasthenia, to work from de question is a condition of development of contemplation and intellectuality and this becomes the challenge of education.

Keywords: Doubt. Education. Intellectuality. Pedagogical practice. Psychasthenia.

Introdução

Durante três anos fizemos a mesma pergunta para nossos alunos, estudantes universitários, no primeiro dia de aula e naqueles dias que dão o tom de despedida semestral: qual é sua relação com a tecnologia? Para aqueles cuja pergunta era incompreendida, repetíamos de outras formas: você imagina sua vida sem seu celular? Ou, se você estivesse em um lugar onde não tivesse acesso a nenhum tipo de dispositivo ou, até mesmo informação, como você intui sua sobrevivência? Por meio destas perguntas buscávamos uma rota que pudesse levá-los ao questionamento de sua própria imagem social. Procurávamos os (des)caminhos do inferno. Esquadrinhávamos imagens evocadas que eu sabia com Pais (2001, p. 31), “que, na verdade orientavam os rostos sobre todas as direções (como as máscaras de Picasso), mas que são artificialmente constrangidas a orientarem-se no sentido do que se pretende demonstrar ou explicar”.

As diversas respostas cerravam-se em uma única certeza: a de não haver qualquer tipo de preocupação, pensamento, sentimento e, principalmente, interesse para com as questões levantadas. Assim, percebíamos que no ambiente universitário, na atualidade, existe uma grande preocupação dos alunos para com o mercado, para com os iogurtes, desodorantes. Para com, até mesmo, o desenvolvimento do saber fazer. Difícil era, para nós, compreender, em nossos alunos, algum interesse ou algo que os motivassem ao saber pensar. Qualquer coisa que os conduzissem aos caminhos da atenção entendendo ser a atenção fator essencial para o desenvolvimento do intelecto.

Esta constatação gerou muitas dúvidas sobre o próprio processo educacional. Arrebatou-nos em um oceano formado por angústias.

Conquista triunfal, porque acreditamos que nem as angústias e, tão pouco, as dúvidas sejam ruins. Ao contrário. Compartilhamos das ideias flusserianas de que “é preciso duvidar. Para começar, é preciso duvidar da dúvida cartesiana porque, mesmo hiperbólica, ela impõe um limite inaceitável” (BERNARDO, 2011, p. 9).

Mas, ficamos à deriva. Nosso horizonte apresentou-se aberto. Sem referências. Momento ideal para qualquer processo criador. Pensar a maneira pela qual nossos alunos interpretam o mundo, segundo e seguindo as lógicas hegemônicas e, por isso mesmo, dominante, nos deixava temerosos. Mas estava consciente de que sem esta condição, não seria possível nos encontrar. Com Deleuze (1996), que pudesse avançar sobre espaços nômades. Que fosse possível construir nossa máquina de guerra.

Nossos alunos acreditavam que o ingresso no mercado de trabalho deveria ser o principal objetivo de uma formação universitária. Este é um objetivo importante, duvidamos, apenas, de sua principalidade. Em contra partida buscávamos mostrar que o desencantamento weberiano, onde “mistérios, maravilhas, prodígios tornaram-se inteligíveis pelo conhecimento científico e regidos pela racionalidade por meio da lógica de mercado” (SOARES, 2001, p. 130) não os deixavam perceber que, nesta lógica, eles também eram mercadorias e, como tal, sucumbidos às leis de oferta e demanda de mercado.

Na medida em que questões, como as iniciais, eram suscitadas, mesmo quando seguidas de certa dose de ironia, nossos alunos mostravam receio. Uma espécie de medo em desenvolver o próprio pensamento. É como se as questões suscitadas em aula, não permitissem a extração de uma condição psicastênica no qual se encontravam. Desejávamos trazer à tona, a eles, o fato de que “a realidade não é o que pensamos ser real, mas aquela que acreditamos ser real” (PAIS, 2003, p. 35). Mostrar que entre o pensar e sua constituição existe um longo caminho a ser percorrido. Caminho que exigia deles o ingresso, de maneira muito profunda, em suas verdades pré-estabelecidas para, a partir daí, extrair possibilidades de corrupção da lógica dominante que atualmente se apresenta. Entretanto, a condição psicastênica impõe limite, o que, por sua vez, deixou (e ainda deixa) a tarefa proposta mais desafiadora.

1. A psicastenia

A condição psicastênica na qual nossos alunos se encontravam pode ser entendida como o resultado das obsessões e das dúvidas geradas pela percepção incompleta dos sentimentos. Resultado da ausência de atenção e vontade. Do enfraquecimento geral das funções psíquicas. Da internalização de uma anomia que, em princípio, é social. Afinal, vivemos um período de céleres transformações tecnocientíficas e de exacerbo informacional que faz com que tenhamos que decidir sobre algo que, antes mesmo da decisão, já passou. Anomia esta que reflete na ausência de tempo, inclusive para delinear qualquer processo reflexivo.

Exauríveis pela psicastenia generalizada que enreda seus cotidianos, estes alunos buscavam, em salas de aulas, modelos operatórios de mercado. Receitas que lhe norteassem em como e quando fazer e que, ao mesmo tempo, os afastassem da premissa básica de qualquer noção ou entendimento do *porquê* e/ou do *para quê* fazer. Modelos estes que, para nós, apresentam-se inaceitáveis. Não queríamos transmitir modelos, mas sim, as dúvidas no lugar dos modelos. Dúvidas que temos a consciência de que, por eles, seriam facilmente aceitas, mas dificilmente questionadas. Justamente neste ponto, residia outro problema: a dúvida que não se fazia dúvida e ficava a espreita de um modelo que a realizasse enquanto caminho a ser percorrido. Dúvida que se realizasse como resposta.

Trabalhar com as dúvidas ao invés das certezas também implica na suposição de que o mundo inventado seja melhor do que o mundo recebido e, desta forma, na constatação de que seu olhar sobre o mundo paira sob a medida do fingimento. Fingimento que se relaciona ao próprio pensamento que, preso à mercantilidade, não se realiza, mas faz de conta que sim. Fingimento que se prende nas formas pelas quais os alunos trazem consigo suas representações de mundo. Suas ideias fixas. Suas compulsões. Suas obsessões. Suas realidades inventadas dentro de um plano discursivo cartesiano que os orienta a caminhar com certeza absoluta encaixando-os no padrão socialmente normalizado. Socialmente aceito. Historicamente e hierarquicamente construído. Padrão que exige a docilidade de seus corpos. O controle de suas vidas. E, por isso mesmo, a primazia do processo formativo.

Incitar a dúvida e extinguir a insegurança sabendo que a primeira leva o sujeito a buscar caminhos. A segunda prende o sujeito entre os caminhos existentes. Quando estes alunos trazem para os espaços escolares suas dúvidas, geralmente elas estão relacionadas à insegurança. Ao medo. A fobia. Suas dúvidas não são instaladas como um estado de espírito polivalente que aliada “à curiosidade, é o berço de toda pesquisa, portanto, de todo o conhecimento sistematizado” (FLUSSER, 2011, p. 21), mas como um sintoma da esquizofrenia. Da neurose. Resultado da vida ordinária que os transformam em sujeitos psicastênicos.

Entre a dúvida-insegurança e a dúvida-polivalente se revela uma dicotomia a ser convergida pela educação formal no papel de seu professor: (re) construção e (re) significação dos sentidos da educação aos alunos que vivem sob a lâmina de uma faca de dois gumes. Percorrem caminhos fronteiriços entre a suposição da realidade e construção do intelecto.

Fronteiriços porque, se por um lado, temos a dúvida como base fundante de toda construção do conhecimento, ou, como diz Flusser, a dúvida “concebida como uma procura por certeza que começa a destruir a certeza autêntica para produzir a certeza inautêntica” (FLUSSER, 2011, p. 22), por outro, temos a dúvida como resultado de um processo de construção induzido e mal resolvido que pode levar, como revela Zorzaneli (2010, p. 423), a

uma série de alterações psicológicas, como sentimentos de incompletude, que abarcaria as operações intelectuais (alteradas pela dificuldade de sustentar a atenção e coordenar ideias), as emoções (transformadas em ruminções, tiques e ansiedade) e a percepção (invadida por sensações de despersonalização e desrealização).

Em outras palavras: a dúvida como fronteira entre o intelecto e a psicastenienia.

2. A dúvida

Tanto a psicastenienia quanto a intelectualidade têm como base a dúvida. A questão que se apresenta refere-se, portanto, às formas pelas

quais as dúvidas são trabalhadas e, a partir deste trabalho, para qual lugar ela pode nos levar, ou melhor, em qual lugar queremos chegar a partir dela. Por isso mesmo, a dúvida se mostra como cenário, por excelência, tanto da formação do intelecto como a da psicastenia. Por sua vez, constitui-se, desta forma, como dispositivo de formação das subjetividades contemporâneas.

Como nosso objetivo era o de desvelar os tormentos do próprio ato do pensamento, acreditamos ser melhor esclarecer alguns constructos. Para tanto, comecemos com a intelectualidade.

A intelectualidade não pode ser resumida apenas na percepção, na compreensão ou no conhecimento sobre algo. Não se minimiza nas aplicações de conceitos e nem, tampouco, no acompanhamento dos fatos cotidianos que fazem, segundo o senso comum, as pessoas ficarem antenadas sobre tudo o que ocorre no dia a dia nas mais diversas áreas. Seu entendimento vai além, porque, tanto a percepção quanto a compreensão ou, ainda, o conhecimento, envolve uma série de precedentes e sucessões que só são possíveis de ser trabalhados se tivermos clareza do que é e, principalmente, qual é o local da dúvida no intelecto.

A dúvida, segundo Flusser (2011, p. 22) pode ser “concebida como uma procura pela certeza que começa por destruir a certeza autêntica para produzir a certeza inautêntica”. Isto implica em dizer que a dúvida pode ser inclusive objeto da própria dúvida e é justamente neste caminho que se inicia o processo de fugacidade do próprio espírito. Isso porque a dúvida da dúvida “é um estado de espírito fugaz. Embora possa ser experimentado, não pode ser mantido” (FLUSSER, 2011, p. 23). Em suma, a dúvida constitui-se, inclusive, na fé autêntica. Na fé de que, de certo, podemos crer somente nas dúvidas sobre os acontecimentos.

Se pensarmos que a dúvida autêntica que nos leva ao intelecto, seu contrário, ou seja, a falsa dúvida, nada mais é do que pura psicastenia. Ainda com Flusser (2011, p. 25), “a dúvida da dúvida se derrama, a partir do intelecto, em direção a todas as demais camadas da mente e ameaça solapar os últimos pontos de senso de realidade”. É justamente o respectivo esvaziamento que se firma como papel da universidade. Ainda seguindo a mesma proposição de pensar, posso intuir então que, na medida em que se esvazia o conceito de realidade, se atinge a intelectualidade. Isto deve ocorrer porque o espaço deixado pelo esvaziamento do conceito de

realidade é preenchido, progressivamente, pelo intelecto, por aquilo que dúvida. Desta forma, a dúvida “invade as demais regiões mentais para articula-las, e as torna, por isso mesmo, duvidosas” (FLUSSER, 2011, p.25). Este entendimento pode ser resumido com Johann Goethe, em sua tragédia *Fausto*, por intermédio da personagem *O bobo*, ao afirmar (ou duvidar?) que “só sabemos com exatidão quando sabemos pouco porque na medida em que conhecemos, instala-se a dúvida”.

Sendo, então, a dúvida o âmago da intelectualidade, esta última, por sua vez, pode ser entendida conforme Flusser (2011, p. 40), como “o campo onde ocorrem os pensamentos” e, por isso, *locus* das subjetividades. Ela não é o que conheço, mas onde se torna possível o conhecer. Ela não é um resultado, mas sim, um princípio de tomada de consciência. Por isso mesmo, é do intelecto que os pensamentos emergirão para, por sua vez, ressignificar a realidade que se apresenta para, a partir dela, esvaziar-se novamente a concepção ora obtida, por meio da dúvida, para posterior ressignificação. Uma espiral que se constrói a partir da dúvida autêntica. Esta é a forma pela qual se concebe a intelectualidade.

Pensando a intelectualidade da maneira exposta acima, percebemos que para dar significado ao pensar, se faz necessário um exercício de “organização lógica dos conceitos” (FLUSSER, 2011, p. 44). Uma organização lógica do próprio pensamento. Exercício este que, a rigor, só se faz possível a partir da concentração. Do desprendimento da atenção para a dúvida.

A atenção para a dúvida é pura contemplação. Faz-se no desenvolvimento da condição de espreita. Isto porque, sem a contemplação, o sujeito não trabalha a concentração e, por isso, não delinea um pensamento mestre que deva conduzir seus pensamentos auxiliares. Com Flusser (2011, p. 36), explicamos melhor esta colocação: para o autor, “o exercício da concentração desvenda, imediata e vivencialmente, a luta entre vontade e intelecto dentro de nossa mente, e pretende fortalecer a vontade contra o intelecto”. Isto implica em dizer que “a concentração é a invasão da vontade no território do intelecto: é a vontade que elimina todos os pensamentos, salvo um único” (FLUSSER, 2011, p.36). Tomando com o autor tal afirmativa, é papel da escola o desenvolvimento do exercício da concentração. Da atenção do olhar. Mesmo porque, “o exercício

da concentração não é um ato bárbaro e indisciplinado. Pelo contrário, é um procedimento bem organizado, de técnica apurada e de êxito pragmaticamente verificável” (FLUSSER, 2011, p. 39). Entretanto, cabe ressaltar que a concentração não exige esforços conceituais, mas sim, a busca pelo campo onde ocorrem os pensamentos, ou seja, a busca pelo intelecto. Esta busca se dá, *a priori*, pela atenção que se dá a determinada questão. Questão que se formula por meio da dúvida e não pela certeza.

Concentração e atenção são palavras sinônimas (FLUSSER, 2011). Pensemos o trabalho docente por meio do desenvolvimento da atenção, uma vez que, mesmo que interconectadas e/ou expostas, as subjetividades ainda são únicas e são determinantes para o desenvolvimento do olhar, posso afirmar que as dúvidas se apresentam de diversas maneiras aos diversos olhares. Por conta disso, o exercício da atenção se torna tão importante quanto necessário, já que ter um olhar atento para as questões que estão sendo propostas significa em ter como seu o mundo que se apresenta para o outro. Implica em hospedar as angústias do outro em si e, desta maneira, se tornar estrangeiro de si em si mesmo.

A atenção é a própria condição de espreita. Ela sugere que estejamos ao distanciamento certo de algo ou alguém. Não tão próximos que nos faça perder a dimensão do todo, mas também não tão distante que não nos permita enxergar os detalhes. É a busca, como exemplo, do casal apaixonado pela melhor visão do por do sol e, diante deste, a percepção de que naquele momento dia e noite se encontram e se complementam.

Tal percepção só é possível por meio da espreita. Por meio da vigilância sobre o deslocamento da própria atenção. Afinal, é comum estarmos, por exemplo, conversando com alguém e pensando em outra coisa. Este desvio só pode ser controlado por meio do exercício da concentração, pois a atenção é um hábito que se aprende.

Por meio da atenção, estaríamos à espreita do que o futuro nos reserva e, desta forma, conscientes de que as anomias sociais não são fatos isolados dos sujeitos que compõem determinadas sociedades. Ao contrário, são resultantes de um movimento em espiral que envolve a psicastenia e a intelectualidade num grande blefe mercadológico da qual e na qual a educação formal se serve e se orienta. Em decorrência disso, se torna papel da educação hodierna, a realização exercícios que tenham, como resultado,

o desenvolvimento do olhar atento e da permanente condição de espreita.

Em uma sociedade anômica, cujo excesso provocado pela tecnociência desvia a todo o momento a atenção para qualquer coisa, o exercício da atenção só ganha êxito por meio do desenvolvimento de um olhar atento. Este último, segundo Joseph Esquirol (2009), é a condição básica e estrutural para o desenvolvimento do respeito. Respeito este pelo qual professores em todos os níveis educacionais tanto clamam.

Para Esquirol, refletir sobre a atenção, sobre o olhar atento ou sobre o respeito é refletir sobre exatamente às mesmas coisas. É “olhar de forma desinteressada, sem ceder à vertigem da possessão nem da presunção, e é, sem dúvida o melhor antídoto da auto complacência” (ESQUIROL, 2009, p. 85), da vitimização. Da fantasia sobre a realidade operada pelas maquinarias científicas e pelas leis mercadológicas. Ainda com Esquirol: inimigos da excelência moral.

Vale lembrar com este mesmo autor que “apesar do que possa parecer e tendemos a acreditar, não estamos de modo algum acostumados a olhar a realidade” (ESQUIROL, 2009, p. 86). Mesmo porque, olhá-la atentamente implica em esvaziá-la. Sugere, em decorrência, colocá-la em dúvida. Alude em contradizer as formas pelas quais a sociedade constrói nossas subjetividades. Insinua que a educação formal, como prática de desenvolvimento das potencialidades, não opera de modo eficaz porque apóia às formas secularmente estabelecidas de se exigir a atenção, mas não propõe o desenvolvimento da atenção do olhar ou do olhar para a atenção. Consequência intrínseca do respeito.

3. A educação formal

Entendemos a subjetividade como um Eu central cuja manifestação, segundo Flusser (2011, p. 38), pode se dar de duas formas: “o eu que pensa e o eu que quer”. Mais uma vez, nos deparamos com ambiguidade que se instala em qualquer humano. Assim, no Eu que pensa, “ocorre uma multiplicidade de pensamentos, e todos eles ocorrem como fios num tear” (FLUSSER, 2011, p. 38). No centro desta multiplicidade de pensamento “corre um fio-mestre fortemente iluminado pela atenção, aparentemente irradiada pelo Eu. Ao redor do fio-mestre, correm fios auxiliares, às vezes

cruzando, às vezes sustentando o fio mestre” (FLUSSER, 2011, p. 38). Os fios auxiliares são fugazes. Não se prendem. Não possuem sequencia, mas que “estão sempre presentes, porque o cone da atenção pode desviar-se do fio mestre para iluminá-los e torná-los destarte de novos fios mestres” (FLUSSER, 2011, p. 38). Já o Eu que quer, “quer fazer parar o fio-mestre e destruir todos os fios auxiliares”. Assim, “O Eu que quer, quer pensar um único pensamento” (FLUSSER, 2011, p. 38).

A maneira pela qual Flusser concebe a formação da subjetividade pode ser, ampliada com Deleuze (1998, p. 35), para quem a subjetividade pode ser entendida como uma dobra: “inflexão das forças do Fora, através da qual se cria um interior. Interior que se encerra dentro de si nada mais que o Fora”. Não se trata, portanto, “de uma interioridade fechada sobre si mesma e contraposta à imagem que lhe é exterior” (DELUUEZE, 1998, p. 35). Ela é a relação de si consigo mesmo. É a colcha que se forma no tear de pensamentos compreendido por Flusser.

É na formulação lógica da intelectualidade e da subjetividade que nos deparamos com a tensão dos trabalhos realizados na escola. Ao que parece, pelo menos à primeira vista, as buscas de alunos e os trabalhos docentes têm se resumido à transferência de modelos que são instaurados como verdade. Trabalhos que tendem a forçar a psicastenia em detrimento do abandono da intelectualidade.

Trabalhos que forçam a modelagem objetiva e não as construções subjetivas. Trabalhos que operam com as informações e não com os pensamentos. Informações que se fazem verdades. Verdades cegas. Verdades cruas. Verdades que não aceitam contraposição. Que não se permitem o jogo. Esta é a crucialidade: os recintos escolares estão (re)calcados nas regras e não permitem o próprio jogo. Talvez, este seja o jogo da educação e, por isso, um problema educacional: criar paradoxos de repetição como processo fundamental de aprendizagem. Tecer de maneira mimética, uma rede de passagens entre pensamentos que vão da intelectualidade à psicastenia. Da psicastenia à intelectualidade reproduzindo, desta maneira, a ordem daquilo que se instaura como verdade. Daquilo que se diz ser ciência. Daquilo que pretende ser formal.

Mimesis que representa a própria representação. Que imita do interior para o exterior, porque surge do âmago do desejo de ser fiel a si

mesmo. Em se tratando da educação formal, imitação que acredita civilizar porque busca tornar mais iguais e mais semelhantes os sujeitos. Igualdade legitimada por sistemas – econômicos, políticos, financeiros – que fazem da educação seu poder de barganha. Educação que contamina corpos ao fazer da biopolítica e do biopoder, dispositivos de subjugação. De corrosão de nossa natureza humana. Educação formal que nos interpela. Que faz do tempo, o ditador de nossos hábitos. De nossos usos, sujeição ao mercado. De nossas ações, moeda de escambo. Da opinião dos outros, nossas opiniões.

Educação formal que, por meio da mimesis, forma e aumenta a massa. Que cria necessidades, operando segundo Tarde (1920, p. 228) com duas grandes categorias: “a credulidade e a docilidade”. Categorias que criam e repetem, cada uma a seu modo, paradoxos de repetição do que vai ser, pela ciência, instaurado como padrão e que, pela educação formal, será convergido e aplicado como dispositivo biopolítico no exercício do biopoder foucaultiano.

Uma vez criados os paradoxos de repetição e, por meio deles, da instauração da verdade, alcançamos os mesmos resultados por vários modelos diferentes. Entretanto, poucos são os que se amalgamam no intelecto. A credulidade, por exemplo, envolve a repetição dos modelos já instaurados na tentativa de se obter os mesmos resultados. “Envolve uma adesão totalmente passiva a uma ideia do outro” (TARDE, 1920, p. 228). Submerge da fé de que no outro reside aquilo que desejo e, por isso, sua imitação deve alçar-me às mesmas conquistas. Fé cartesiana. Autêntica. Aparentemente ingênua e inocente. Fé “que caracteriza toda a idade moderna. [...] responsável pelo caráter científico e desesperadamente otimista da idade moderna, pelo seu ceticismo inacabado, ao qual falta das o último passo” (FLUSSER, 2011, p. 23). Fé que ancora os fazeres educacionais que, a cada momento e a todo instante, se desliga dos saberes que ora se constituiu como eixo norteador da educação.

Diferente da credulidade, mas convergente a ela, a imitação pela docilidade se dá pela obediência instaurada como desejo. Como diz Tarde (1920, 229), “um homem enérgico e autoritário exerce sobre as naturezas fracas um poder irresistível: oferecer-lhes o que lhes falta: uma direção”. Assim, para estes homens, “a obediência não é um dever,

mas uma necessidade” (TARDE, 1920, p. 229). Necessidade que a escola tenta sedimentar como meio de normatização e controle das maneiras pelas quais se firmam os laços sociais. Autoridade em decadência corrompida pelo desprezo.

Tarde, no início do século XIX, já alertava para o fato de que a obediência e a credulidade são irmãs e andam juntas. “As pessoas obedecem pela mesma razão que acreditam; e, do mesmo modo que a sua fé é a irradiação da de um apóstolo, a sua atividade é senão a propagação da vontade de um mestre” (TARDE, 1920, p. 229). A dúvida que levantamos relaciona-se ao mestre que, atualmente, seguimos. O consumo? A moda? O mercado? O espetáculo? O conhecimento? Ou, simplesmente, a mim mesmo? Seja qual for a resposta, a educação formal perde seu poder legitimador do processo formativo pessoal e, por isso mesmo, suas ações, desde o final da idade média e início do período moderno, tornam-se repetição de processos cuja sociedade já se saturou. Remakes de filmes a muito já vistos. Tentativas de perpetuação e permanência daquilo que já não emana mais vigor, pois a sociedade atual se solidifica nos mecanismos de controle e escavam, como máquinas de guerra, as macroestruturas legitimadoras de uma autoridade exercida sobre os corpos. Desta maneira, a educação formal apresenta-se tão superficial quanto errante.

Dada sua intenção formativa, a educação formal acaba operando no hiato entre a psicastenia e a dúvida do intelecto. Em vão. Não consegue ligar as dúvidas e, por isso, não liga os respectivos campos – o da intelectualidade e o da psicastenia promovendo, por sua vez, a incompletude na/da formação dos sujeitos. É como se ela não conseguisse realizar a passagem entre o real e o imaginado. É como se Tântatos não deixasse o reino dos vivos e, também, não alcançasse o reino dos mortos. A educação formal sofre à deriva no sortilégio da própria sorte.

Na tentativa de alterar as percepções do sujeito sobre o real, a educação formal tenta desdobrar-se. Reconstruir-se. Superar-se. Não gera vontade. Não reúne desejos. Sob esta perspectiva ela não se assemelha a Tântatos. Aproxima-se de Hades, cujas trevas lhe foram impostas. Mesmo que à deriva, porque mata as pessoas que nela acreditam. Situação melhor entendida com Fernando Pessoa (2006) em seu poema Nada fica de nada já que, na atualidade, “*Nada fica de nada*”, pois “*Nada somos*”. Assim, só nos

resta *“Um pouco ao sol e ao ar nos atrasamos”*, porque *“Da irrespirável treva que nos pese”* e na tentativa de viver *“Da humilde terra imposta”*, a educação formal, hoje, corrobora por nos transformar em *“Cadáveres adiados que procriam”*.

A educação formal assim se apresenta porque em uma sociedade autolimpante, como referenciada por Almeida (2010, p. 51): “aos olhos dos alunos, o discurso do professor constitui-se um blefe, fala de coisas distantes de sua vivência cotidiana, de saberes descolados das suas referências, não representam mais os modelos com os quais se identificam”. É um blefe porque não consegue fugir do abismo no qual se encontra. Enquanto blefe, ela transforma seus sujeitos em grandes operadores do nada sobre o nenhum. Seu principal objetivo se estabelece na reorientação de seus hábitos. De suas práticas. Ela não distingue a aparência do ser, pois sua preocupação esta em “eleger, como blefe, falsas verdades, e de guardar, para poucos, as que poderiam ser boas” (KODO, 2001, p. 23).

O discurso do professor, enquanto blefe, gera uma das dificuldades em se trabalhar com as dúvidas ao invés das certezas. Esta dificuldade está justamente no fato de que, sem certezas, perdemos os ideais de representação. Deixamos de “acreditar que as histórias que ouvimos de nossos professores e pais ainda valem para alguma coisa” (KODO, 2001, p. 23), correndo, ainda, o risco de despertarmos nos alunos dúvidas sobre suas estruturas. Sobre as hierarquias. Corremos o risco de que eles percebam que as regras que aprenderam “podem ser reajustadas a qualquer situação, conforme aparecem ou como são jogadas” (KODO, 2001, p. 38).

A educação formal, sem se preocupar com a psicastenia ou com o intelecto, corrobora com as insuficiências psicológicas de seus sujeitos. (Re)afirma uma espécie de “anomia social”. Faz da intuição o ponto de partida para o entendimento de qualquer ação que não esteja ligada ao seu estudo. Busca moldar o sujeito para que este se adapte ao seu modelo. Tarefa arriscada já que seu principal fenômeno a ser estudado é justamente o sujeito que liga todos os outros fenômenos que ocorrem em determinada sociedade: o homem. O que pode parecer, à primeira vista, um ato inocente e banal ou, até mesmo, o cumprimento de algumas normas institucionalizadas, pode esconder, para os alunos, uma grande emboscada: Sob o alibi de que a educação formal irá ajudá-lo a ingressar em um mundo

melhor, a educação acaba, por sua vez, por reafirmar “uma definição política que tem a ver com os objetivos que uma sociedade determina para si” (SANTOS, 1996). Ela acaba por alicerçar a insegurança quando opta por afogá-lo no sentimento de incompetência criado neste aluno quando, a princípio, sabemos se tratar de uma anomia social provocada pela própria educação.

A anomia social, neste texto, deve ser entendida a partir da conceituação de Durkheim (2002), para quem as relações sociais em torno do trabalho superam o desenvolvimento individual do sujeito. Partindo deste preceito, podemos compreender que a educação formal, ao buscar “desenvolver habilidades e potencialidades dos sujeitos” dentro de uma sociedade que se regula pelo mercado de trabalho, acaba por promover a desregulação desta sociedade, já que força os indivíduos a se encaixarem em um modelo já estabelecido. Tenta extrair dos sujeitos a docilidade. Tenta domesticá-los. Chega, muitas vezes, a querer se colocar como dogma e direcionar, desta forma, seus participantes pela fé. O entrave se encontra no fato de que o mercado nos seda. Seduz. Hipnotiza. Em decorrência, a preocupação para com o mercado e a busca do desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento moral e da busca pela integridade pessoal, gera esta sociedade direcionada pelo brilho. De efemeridade latente. Doente.

A educação formal busca (sobre) viver numa sociedade anômica formada por sujeitos psicastênicos. Pessoas cujo desenvolvimento intelectual não ocorre porque a educação formal, uma das poucas possibilidades de se trabalhar com a formação do indivíduo, está corroída por forças que operam dentro das certezas modernas. Nas ações educacionais atuais não existem espaços para as dúvidas. “Falta vida na sala de aula. Falta poesia, falta imagem, falta diálogo, falta o Ser, falta a existência” (SANTOS, 2005, p. 42). Falta vida porque na sociedade a qual esta educação serve, não existe tempo para as dúvidas. Sem espaço e sem tempo, inexistente a possibilidade de contemplação e, por isso mesmo, a estes indivíduos, o fio-mestre ao qual se referiu Flusser, perde o cone luminoso da atenção.

É como se vivêssemos cobertos por uma teia tecida com pensamentos auxiliares. Dispersos. Errantes. Teia que não prende porque seus fios são frouxos. Desorientados. Assim, encontramos os sujeitos

da educação: pessoas que não aprenderam a contemplar simplesmente porque não tiveram tempo e nem espaço para isto e, por isso, buscam o pertencimento por meio do que lhe é prontamente dado e instantaneamente abandonado. Esquecido.

Desculpas para a (des)regulação funcional da educação não falta. Podemos começar pelos alunos que, a *priori*, recebem dos discursos hierarquicamente instituídos a culpa pela indisciplina que geram. Pela desatenção. Pelo desalento ao currículo escolar. Passamos, posteriormente, aos professores que, ainda mantendo a mesma hierarquia, não desempenham bem seus papéis em sala de aula. Profissionais que, para muitos, devem ser imbuídos do “dom” do ensinar e da paciência quase santa de Cristo. Seguindo a hierarquia hegemonicamente instituída, chegamos aos coordenadores que não coordenam ou que não possuem uma “pedagogia adequada”. Os diretores que não dirigem e exercem o autoritarismo ao invés da autoridade e, desta forma, sufocam-se pelas próprias conspirações de seu ofício. Dirigentes e secretários de ensino empossados como gratificação eleitoral, cuja competência é tão questionável quanto os engenhosos planos que os conduziram ao cargo. Ao passarmos pelas câmaras, pelo senado, pela presidência e, por todas as instâncias executivas e legislativas, encontramos possíveis “culpados” pela degeneração da educação formal. Mas não encontramos a causa e esquecemos de que quase todos nós passamos pelo mesmo processo e, por isso, somos orientados a buscar a causa certa e não a buscar a dúvida provável.

A tensão entre o tempo educacional e o tempo social atual que convergem na educação formal, pode ser explicada, ou, pelo menos, intuída: no período moderno a educação formal funcionou como processo de instituição e normatização social. Hoje, sofre as consequências de ter suas fantasias desmentidas pela dura realidade que se apresenta. Não percebe que tradicionalismo não é sinônimo de velharia e que o movimento tecnocientífico, político e econômico atual formam verdadeiros furacões com as quais ela se propõe a lutar. Assim, acredita que o desenvolvimento de potencialidades seja a memorização de passos básicos para a operacionalização de uma máquina. Permite com que o mercado, ao reorientar o processo educacional, reordene, por seu turno, a vida dos indivíduos que, a esse processo, se submetem.

Conclusão

Concluimos que, na atualidade, frente à psicastenia e a intelectualidade, a educação formal deve ser crepuscular. O crepuscular, segundo Santos (2005, p. 17), “pode ser entendido como aquele momento específico no final da tarde, no trânsito entre o dia e a noite, quando todos os insetos se agitam em torno de alimentos”. O crepuscular é “um momento difuso por excelência, limítrofe, liminal, que tem como motivação básica de seus seres a busca pela alimentação” (SANTOS, 2005, p. 17). É o momento da interlocução entre os animais que caçam durante o dia e estão buscando seu recolhimento e os animais que caçam durante a noite e estão saindo para a captura. É o momento da síntese resultante do homem diurno e o homem noturno bachelardiano. É o momento da espreita por excelência.

Ao transformar os dizeres de Flusser (2011), Esquirol (2006) e Santos (2005) em um tecido orgânico, percebemos, então, que o respeito está intimamente relacionado ao alcance da intelectualidade que, por sua vez, só se faz possível por meio da espreita ou da atenção para com os objetivos propostos. Todavia, é importante lembrar que não me refiro à intelectualidade como sinônimo de erudição ou saber fazer científico. Apesar de a universidade auxiliar no exercício do pensar sistematizado, o alcance do intelecto pode se dar em qualquer meio. Em qualquer cena. Em qualquer momento do cotidiano. Para tanto, como explicitado, basta à atenção aos fatos que se fazem como objeto do pensar.

A atenção, como nos lembra Esquirol, “não é um movimento frequente, mas raro” (2008, p. 11). Exige o esforço da concentração ao qual Flusser (2011) se refere. Não é um movimento “apenas para resgatar ao outro ou o outro, mas também a si mesmo” (ESQUIROL, 2011, p. 11). Por isso mesmo, a atenção, quando pensada como mecanismo de demarcação da intelectualidade denota, também, o respeito a si mesmo. Este último é resultado de uma ação “das imagens noturnas para o herói diurno em vigília e combate, e imagens diurnas para o místico recolhido em seu abrigo” (SANTOS, 2005, p. 42). O respeito “incita a busca de Si mesmo. Um diálogo profundo entre o conhecimento e a busca de experiência de uma verdade – particular, singular e de uma realização” (SANTOS, 2005, p. 42).

Este diálogo de Si e para Si resulta do exercício mental da atenção. Só se torna possível se pensarmos, com Flusser (2011), a dúvida como elemento fundante da busca. Só se torna possível se trilharmos, com Santos (2005, p. 47), o caminho do dia para a noite e o da noite para o dia, “modificando o nosso olhar sobre as coisas e, modificando o olhar, amañhar a própria mão, [...] descobrindo que o diálogo é a condição primeira do conhecimento: descobrir e descobrir-se no outro”.

Só prestamos atenção quando queremos algo. Um retorno. Uma resposta. Um entendimento. Entretanto, em uma sociedade cuja marca é o excesso, principalmente informacional, se faz preciso refletir a fundo o que merece atenção, “o que “merece” respeito, pois por infelicidade é demasiado frequente que o que deve ser respeitado não o seja, e que o que é efetivamente respeitado não deveria sê-lo” (ESQUIROL, 2011, p. 16). Ao nos interessarmos pelas certezas ao invés das dúvidas, acabamos por cooptar com a indiferença e o consumo que caracterizam, junto ao excesso, alguns sintomas da anomia de nossa sociedade. Tal cooptação contribui para os desvios da atenção e, conseqüentemente, do respeito. Isto ocorre porque é “somente quando alguém compreende onde está e quais são as características mais relevantes de seu contexto, torna-se capaz de atuar, de decidir e, definitivamente, de viver e conviver melhor” (ESQUIROL, 2011, p. 23). Compreensão esta suprimida por algumas universidades brasileiras por meio de seus processos e procedimentos técnicos direcionados para as atividades mercantis.

Aqui, um jogo lógico para melhor entendimento do que se explicita: sem dúvidas, sem atenção. Sem atenção, sem respeito. Sem respeito, sem interação. Sem interação, a informação não (in)forma. Sem a formação, as atividades docentes morrem em utopias.

Ao questionar o papel da tecnologia no dia a dia dos alunos busco também a percepção, por parte deles, de como as tecnologias têm se tornado um poderoso sistema. Não faz muito sentido dialogar sobre as facilidades de um celular ou de um cartão de crédito, mas sim, como este potente sistema tecnológico os envolvem em uma poderosa rede econômica, política e informacional. Entretanto, suas condições psicastênicas têm retornado “um imediatismo tão natural que resulta irrefletido, sem distância” (ESQUIROL, 2011, p. 33). Isto porque algumas universidades, atualmente,

assim trabalham: na busca de melhores resultados do saber fazer por meio das políticas de desenvolvimento de habilidades e competências que são, por sua vez, avaliadas (?) por questões práticas que exigem respostas objetivas em detrimento da busca da compreensão e, assim, do exercício do deslocamento da atenção e da concentração na dúvida. É como se as universidades, hoje, dessem o peixe ao invés de ensinar a pescar.

Referências

ALMEIDA, Rogerio M. Educação contemporânea: a sociedade autolimpante, o sujeito obsoleto e a aposta na escolha, Rio Claro, *Educação: teoria e prática*, v. 20, n. 34, jan.- jun. 2010, p. 47-64.

BERNARDO, Gustavo. Apresentação. In: FLUSSER, Vilém. *A dúvida*. São Paulo: Annablume, 2011.

DELEUZE, Gilles. *A lógica dos sentidos* (1969). São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34, 1996.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

ESQUIROL, Joseph M. *O respeito ou o olhar atento: uma ética para a era da ciência e da tecnologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FLUSSER, Vilém. Do Espelho. In: FLUSSER, Vilém. *Ficções filosóficas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 67-71.

_____. *A história do diabo*. São Paulo: Annablume, 2008a, 3 ed.

_____. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naif, 2008b.

_____. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008c.

_____. *A dúvida*. São Paulo: Annablume, 2011.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009.

KODO, Louis L. *Blefe: o gozo pós-moderno*. São Paulo: Zouk, 2001.

PAIS, Jose Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo:

Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Técnica, espaço, tempo*. 5. ed., São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Marcos Ferreira. *Crepusculario*. São Paulo: Zouk, 2005, 2 ed.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. *Girassóis ou Heliantos: maneiras criativas para conhecer o geográfico*. Sorocaba: LINC, 2001.

TARDE, Gabriel. *As leis da imitação*. Porto: Editora Rés, [1920].

VILLAÇA, Nilza. *Mixologias: Comunicação e o consumo da cultura*. São Paulo: Estação das Letras, 2010.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira. *Psicastenia*. Hist. cienc. saude-*Manguinhos*, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702010000600009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 Ago. 2011.

Data de registro: 26/01/2012

Data de aceite: 15/02/2013

GOVERNAMENTALIDADE E PRÁXIS EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Avelino da Rosa Oliveira *
Kelin Valeirão **

RESUMO

O artigo visa discutir a práxis educacional na contemporaneidade, a partir do conceito de governamentalidade, desenvolvido por Michel Foucault. Inicialmente, apresenta-se a caracterização do conceito como ferramenta analítica para uma ontologia do presente. No segundo momento, estuda-se historicamente a escola moderna como “máquina de governamentalidade”. Finalmente, trabalha-se a governamentalidade ligada à práxis educacional na atual sociedade de controle. Conclui-se que a práxis educacional na contemporaneidade atua como um dispositivo que funciona em sintonia com a forma de governamentalidade da sociedade de controle, contribuindo para capturar não mais corpos dóceis, mas flexíveis e ajustados às emergentes necessidades da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Crise da escola. Práxis educacional. Governamentalidade. Sociedade de controle.

ABSTRACT

Grounded on the concept of governmentality, developed by Michel Foucault, the paper aims at discussing educational praxis in contemporaneity. First, the characterization of the concept is introduced as an analytical tool for an ontology of the present. After, modern school is historically studied as a “governmentality machine”. Finally, governmentality is linked to

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Titular no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: avelino.oliveira@gmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora do Departamento de Filosofia da UFPEL. Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: kpaliosa@hotmail.com

educational praxis in the contemporary control society. It is concluded that educational praxis in contemporaneity operates as device that works in accordance with the governmentality forms of the control society, helping capture not anymore docile bodies but flexible ones, well adjusted to the emergent social needs.

Keywords: Education. School crisis. Educational praxis. Governmentality. Control society.

“Não sou um escritor, um filósofo nem uma grande figura da vida intelectual: **sou um professor**”
(FOUCAULT, 2004, p. 294, grifo meu).

Perda das certezas, inconstância de metas, carência de perspectivas, emaranhado de dúvidas... crise. Crise de valores, crise do sujeito, crise de paradigmas. Por fim, adensando o infindável coro, nós, os educadores, lamentamos – crise da escola. E, de súbito, somos traga-dos pela voragem das dúvidas. Pois, em tempos assim, simultaneamente inquietantes e férteis, é preciso sempre, de novo, lançar-se à mesma aventura crítica que empreenderam, por exem-plo, Kant, Hegel, Adorno e Horkheimer, Nietzsche, Max Weber; aventura à qual corajosa-mente filiou-se Foucault, sob a forma de uma ontologia do presente.

Haverá, mesmo, uma crise da escola, um suposto desencaixe entre a escola e a sociedade contemporâneas? Ou, quem sabe, não poderia essa nossa sensação de inadequação entre escola e sociedade esconder/revelar novos ângulos de visão do problema? À luz dos cursos ministrados por Michel Foucault no *Collège de France* de 1970 a 1984, queremos enfrentar estas questões numa reflexão em três momentos. Inicialmente, buscamos configurar o conceito de governamentalidade e discutir sua associação com a ontologia do presente, estabelecendo-o, assim, como ferramenta analítica preponderante na compreensão da escola na contemporaneidade. A seguir, relacionamos a Modernidade à invenção da escola, passando rapidamente por alguns dos autores que marcam esse período. Discutimos, ainda, a caracterização da escola moderna como “máquina de governamentalidade”. Finalmente, no terceiro momento, trabalhamos a

governamentalidade ligada à *práxis* educacional na contemporaneidade, visando indicar pistas que nos deem a entender as formas como, na sociedade de controle, a escola contribui para capturar não mais corpos dóceis, mas corpos flexíveis, ajustados às e-mergentes necessidades da sociedade. Deste modo, almejamos mostrar que, de certo modo, talvez não seja adequado falar-se em “crise da escola”; ou, em outras palavras, que não há, verdadeiramente, um desencaixe entre a escola e a sociedade contemporânea.

1. Governamentalidade e ontologia do presente

O termo governamentalidade, cunhado por Foucault, deriva da tradução da palavra francesa *gouvernementalité*. Na aula de 1º de fevereiro de 1978, Foucault propõe três formas para sua compreensão:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por objetivo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

A governamentalidade constitui-se, portanto, em ferramenta de pesquisa, em lente que permite enxergar o modo como operam os dispositivos de seguridade, um campo estratégico de relações de poder (dispositivo

poder-saber). Podemos entendê-la como a articulação entre a dimensão política e a dimensão ética, pois, até 1979, o conceito aparece como uma estratégia para governar os outros – processo de governamentalização do Estado – e nos anos 1980 apa-rece como uma estratégia para governar a si mesmo.

A problematização que orienta o diagnóstico da filosofia de Foucault como ontologia do presente funda-se no conceito de governamentalidade. O neologismo foucaultiano surge, pois, como estratégia de poder voltada para governar, conduzir as condutas dos outros e a sua própria conduta. A governamentalidade é uma instrumentação voltada para a gestão dos indivíduos. No entanto, as individualidades têm como referência a noção de população. Trata-se de salvar a população no sentido mundano do termo, assegurá-la contra os perigos internos e externos, ordená-la, garantir seu bem-estar e seu desempenho, fazendo crescerem e multiplicarem-se as forças sociais.

A governamentalidade irá se desenvolver como uma razão de Estado e terá como princípio não o fortalecimento do monarca, mas o fortalecimento do próprio Estado. Para Foucault, justamente no momento histórico em que o Estado começa a praticar seus maiores massacres, ele também começa a se preocupar com a saúde física e mental dos indivíduos. A arte de governar implica, pois, um saber que não é meramente a justiça, mas, sim, uma ciência de governo, um conhecimento sobre as forças do Estado, suas capacidades e os meios de desenvolvê-las.

Um ângulo de abordagem que pode tornar mais transparente o problema é a referência ao conceito de “governo” e sua diferenciação em relação ao “governo”. Para Foucault, governar “é estruturar o eventual campo de ação dos outros”. As relações de poder não são da ordem “da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém, do lado deste modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Governo, entretanto, não é o mesmo que governo. Sugerimos tomar o caminho de diferenciação proposto por Veiga-Neto (2005). Segundo o autor, Foucault faz uso de dois vocábulos que, na língua francesa, apresentam significados distintos, mas, que na língua portuguesa, dentro de cânones rígidos, teriam que ser ambos traduzidos por “governo”.

Assim, o mesmo termo teria que assumir pelo menos dois significados: ora deveria ser entendido em associação à instituição do Estado (Governo do Município, Governo do Estado, Governo da República, dentre outros tantos); ora deveria ser tomado como ação de governar (uma cidade, uma escola, uma família, uma criança, dentre outras tantas possibilidades).

Este segundo sentido – ação de governar – compreende práticas múltiplas, pois “o que está grafado como ‘práticas de governo’ não são ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2005, p. 21). Portanto, parece ser mais adequado neste caso falar-se em práticas de “governamento”, para designar as práticas de governo que não estão necessariamente vinculadas à instituição estatal. Em contrapartida, mantém-se o termo “governo”, de forma geral, em referência às instituições centralizadoras de poder (como, por exemplo, o Estado).

Estabelecida esta distinção, pode-se perceber mais facilmente o movimento histórico da escola em articulação com a sociedade. Enquanto na Modernidade desenvolve-se um aparato estratégico em torno da vigilância e da docilidade do corpo do indivíduo, na contemporaneidade busca-se uma nova estratégia voltada para o controle do cérebro, a fim de garantir um sujeito flexível, que seja empresário de si. Neste sentido, pode-se apontar o deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle.

Naquele primeiro cenário, a escola moderna constituiu-se em eficiente maquinaria de governo dos corpos infantis, apresentando uma *práxis* educacional bastante distinta da que encontramos hoje. Assim, sugerimos um retorno temporal em busca das raízes da escola moderna, com suas estratégias específicas, em sintonia com a sociedade disciplinar.

2. A modernidade e a invenção da escola

Na contemporaneidade, parece haver consenso quanto à importância da educação e da disciplina. O que é, entretanto, uma boa educação? E o que é ser disciplinado? Na escola e nos mais variados discursos estão presentes questões relativas à indisciplina, apontada por

grande parte dos professores como uma das causas do baixo rendimento dos alunos. É notório que esse tema ocupa lugar de destaque na lista de reclamações feitas pelas escolas às famílias dos educandos, e vice-versa. De tal contexto, eclodem questões incontornáveis: educar é sinônimo de disciplinar? É seu pressuposto? Como se estabeleceu a relação de inseparabilidade entre educação e disciplinamento?

A escola, grande máquina de vigilância da modernidade, resulta de um longo processo histórico que a coloca como o lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. Local onde, através do ato de educar, os sujeitos são tirados do estado de “selvageria”. Não se trata, aqui, de concordar ou divergir da escola ou da forma como ela está posta, mas de analisar a escola enquanto instituição disciplinar, através da diferenciação entre exercício de violência e relações de poder, principalmente quando surgem, nos séculos XVII e XVIII, as chamadas “disciplinas” que tinham por objetivo tornar a criança um corpo dócil e útil ao corpo social, e a forma como estas disciplinas vêm sendo utilizadas no campo da Educação.

A escola, enquanto máquina de vigilância e disciplinamento, constitui-se em espaço de governmentamento da alma dos sujeitos, operando a partir de sua subjetividade, fazendo uso do poder que a sustenta. As teorias psicológicas, fortemente presentes na escola, administram a alma de forma aparentemente livre, mas não isenta das mais profundas relações de poder. Desta forma, a escola foi inventada para disciplinar e exercer governmentamento sobre os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta, deixando-os “livres para escolher”, mesmo que constantemente envolvidos por normas que os aprisionam à própria consciência. Portanto,

a escola moderna é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber... funcionando, assim, como uma máquina de governmentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital (VEIGA-NETO, 2001, p.109).

A construção da subjetividade operada pela escola é um aspecto evidente, dado que a identidade se constitui a partir dos processos

culturais. Para Veiga-Neto (2006, p. 34) “a partir do século XVII a escola constituiu-se como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades”. Na contemporaneidade, entretanto,

boa parte da subjetividade operada na e pela escola... ou se deslocou para o espaço social mais amplo ou, mesmo ainda ocorrendo no espaço escolar, deixou de contar com aquele tipo de poder e aquelas práticas (como tecnologias) para a fabricação de sujeitos”. Assim, nos tempos em que vivemos, além da escola não ser detentora da produção da identidade das crianças, também não é a instituição mais importante. Cada vez mais, os artefatos midiáticos estão subjetivando, regulando e exercendo o governo. Importa ainda salientar que “são as ‘práticas’ concebidas ao mesmo tempo como modo de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito e do objeto (FOUCAULT, 2004, p. 238).

Entre essas práticas, as que envolvem relações de poder, principalmente do poder disciplinar e das estratégias de controle, são cruciais para compreender como nos tornamos sujeitos.

Ao analisar a escola numa perspectiva foucaultiana, é mister salientar a diferenciação entre o exercício de violência e as relações de poder, além de atentar para o fato de que tal distinção é qualitativa e não quantitativa. Uma relação de poder diferencia-se do exercício de violência por usar saberes, enquanto a segunda usa a agressão física, econômica etc.

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas; reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Para Veiga-Neto (2006, p. 29) “o poder disciplinar faz de uma punição uma ação racional, calculada e, por isso, econômica, a violência faz de uma punição uma ação cuja racionalidade é de outra ordem e que, não raro, beira a irracionalidade.” As instituições escolares, enquanto práticas pedagógicas, são da ordem da disciplina, do poder disciplinar, funcionando como “técnicas que constituem uma ‘profunda’ estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis” (RAJCHMAN, 1987, p. 63). Desta forma, a escola age como dispositivo para dizer o que pode ser dito, feito ou pensado. Segundo Foucault, resulta também das disposições disciplinares que “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Nesta perspectiva, o processo de disciplinarização, transmitido pelas escolas, busca assegurar a ordenação das multiplicidades humanas.

Foucault, no seu estudo genealógico, propõe a articulação entre o poder e o saber, onde as disciplinas estão ligadas aos regimes de verdade, ou seja, as disciplinas “não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como, também, separam o que é (considerado) verdadeiro daquilo que não o é” (VEIGA-NETO, 2006, p. 26). Enfim, não é demais recordar que o efeito do poder disciplinar não é a apropriação violenta de um corpo para dele extrair energia, afeto, submissão e trabalho, mas o adestramento sutil, tornando-o corpo dócil e útil para o corpo social.

Segundo Comenius, autor de um dos tratados educacionais que mais solidamente alicerça a Modernidade, “a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes” (COMÊNIO, 1957, p. 125). A visão de educação sustentada pela escola moderna – ensinar tudo a todos – funda-se na compreensão de que todo o ser humano é naturalmente capaz de ser educado, por isso a considera obrigatória. Assim, a perspectiva comeniana de educação não aceita que alguém não passe pelo processo de escolarização. Tendo por base a educabilidade humana, faz-se necessário instituir pedagogias corretivas que deem conta daqueles “ineptos” que não se ajustam ao padrão de normalidade prefigurado.

As pedagogias corretivas partem do princípio de que toda criança é um selvagem que precisa ser corrigido e docilizado, sendo o bom selvagem aquele que está apto a aprender, levando em conta sua natureza educável. A correção, enquanto um dos objetivos das pedagogias disciplinares, já não ocorre mais através da violência, torna-se indireta, deslocando-se para a organização do meio, já que prega uma ação educativa ativa e criativa, respeitando o desenvolvimento infantil, enfim, operando a partir da subjetividade. A regulação e o controle exercidos por essa pedagogia tornam clara a tentativa de homogeneização das classes escola-res, uma vez que através do próprio autogoverno os sujeitos passam a buscar o modelo de normalidade que devem atingir.

Locke, filósofo precursor do empirismo, viveu boa parte da sua vida durante o século XVII, período em que ocorreram profundas mudanças nas relações sociais e nas mentalidades, especialmente na Inglaterra. Em 1693, publica a obra *Some thoughts concerning education (Alguns pensamentos acerca da educação)*, em que a questão da disciplina é vastamente desenvolvida, visando a formação de boas maneiras para que, enquanto perdurar o período de transição da sociedade feudal à burguesa, a educação lance os alicerces de sustentação do no-vo momento a ser instaurado.

Mas Locke não é um entusiasta da escola como instrumento disciplinar; pelo contrário, está convicto “de que o homem que é capaz de ter em casa um tutor pode oferecer ao filho uma conduta mais polida... com maior proficiência do que qualquer escola” (Locke, 2001, p. 170). Tal posição, no entanto, não se deve a qualquer julgamento de que os professores sejam incapazes de instruir os filhos. Para ele, as crianças necessitam de atenção constante e individual o que, segundo o filósofo, se torna inviável devido ao grande número de alunos na escola. Ademais, argumenta que na escola a criança encontra ambiente e companhias que a afastam do caminho desejado.

Kant, pensador moderno do final do século XVIII, afirmava que “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (KANT, 2002, p. 16). E ainda sobre o disciplinamento, mais especificamente sobre a subjugação do corpo, declara que “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí

aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado” (KANT, 2002, p. 13). Deste modo, o filósofo evidencia o objetivo da escola moderna: a disciplina. Ao associar a disciplina à escola, Kant marca de forma importante o papel que o tempo e o espaço ocupam nesse processo. E talvez tenha sido ele o primeiro a indicar o compromisso da escola moderna com o disciplinamento dos corpos infantis.

A escola, em sua constante busca pelo enquadramento dos sujeitos, normatiza o tempo, produzindo sujeitos autocontrolados. Ao normatizar o tempo, a escola passa a exigir que todos internalizem, apreendam esse tempo que serve como medida comum para todos, determinando a aprendizagem e excluindo aqueles que não se enquadram nos tempos convencionados. Responsabilizar os sujeitos pela sua adequação ao tempo escolar, pelo ritmo de sua aprendizagem, caracteriza-se como uma perversa estratégia da escola moderna para determinar aqueles que podem ou não ocupar o espaço escolar.

Foucault constata que a articulação poder-saber nos séculos XVII e XVIII permite um controle minucioso sobre os corpos dos indivíduos, com o intuito de produzir corpos dóceis e úteis para o corpo social. Nesta perspectiva, a escola passa a ser um ambiente de dominação e controle, uma estratégia para documentar individualidades. É sabido que anteriormente a este período já existiam diversos processos disciplinares, porém, nesta fase específica, as disciplinas atuaram como verdadeiras estratégias de dominação:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Instaura-se uma anatomia política do corpo, uma análise minuciosa que estuda as for-mas, as estruturas e as relações deste corpo-objeto, atuando como mecanismo de poder. Isto, porém, não ocorre de maneira inesperada. Há muito tempo, esta anatomia política do corpo encontra-se

em funcionamento nas mais diversas instituições disciplinares como, por exemplo, nas escolas militares, nos conventos, nos asilos etc.

Não se trata de fazer aqui a história das diversas instituições disciplinares, no que podem ter cada uma de singular. Mas de localizar apenas numa série de exemplos algumas das técnicas essenciais que, de uma a outra, se generalizaram mais facilmente. Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 120).

Ao investigar minuciosamente os regulamentos das instituições disciplinares, Foucault atenta para o controle das minúcias, o que leva a um complexo conjunto de informações e relações de poder-saber que, sem dúvida, são constitutivos do homem moderno. A escola faz parte de uma rede produtiva que age sobre o corpo social, não somente enquanto poder re-pressivo, mas principalmente como um dispositivo de produção de subjetividade que tem a ver com o contexto disciplinar tanto na sala de aula como para além dela, afetando o processo de constituição do próprio sujeito.

se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber (FOUCAULT, 1982, p. 148).

Dando mais um passo na compreensão do poder disciplinar, convém mencionar o *pa-nopticon*, idealizado por Jeremy Bentham no final do século XVIII. O utilitarista inglês pro-põe um centro penitenciário ideal, desenha o projeto arquitetônico de sua construção e dedica-se a estudar todos os detalhes de seu funcionamento. Trata-se, em suma, de um artefato de disciplinarização que ultrapassa, de longe, a especificidade de uma penitenciária. O conceito expresso no desenho permite a um vigilante observar todos os prisioneiros sem que estes pos-sam saber se estão ou não

sendo observados. De modo amplo, trata-se de uma torre de observação localizada no pátio central de uma prisão, manicômio, escola, hospital ou fábrica. A-quele que estivesse sobre esta torre poderia observar todos os presos da cadeia (ou os funcionários, loucos, estudantes, etc.), tendo-os sob seu controle.

O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro (FOUCAULT, 1982, p. 210).

Bentham busca uma administração disciplinar racional e acaba por criar uma detalhada tecnologia da vigilância, onde os indivíduos são mantidos sob um olhar permanente. Segundo Foucault, bastaria colocar um vigia na torre e em cada cela trancar um indivíduo (um aluno, um delinquente, um louco...) para que o panopticon pudesse substituir as masmorras. Transpondo-se tais técnicas para a instituição escolar, significa registrar, observar e anotar tudo sobre a vida escolar dos educandos, através de mecanismos específicos, como as avaliações individuais. Desta forma, não é preciso obrigar o aluno a ser aplicado, pois ele sabe que está sendo vigiado. A disciplina, então, surge como uma estratégia para distribuir os indivíduos no espaço, mas para isto é crucial ater-se a algumas técnicas, como a clausura, o quadriculamento, as localizações funcionais, a fila etc.

Foucault, ao se referir à disciplinarização através da estrutura arquitetônica, dirá que “cada aluno devia dispor de uma cela envidraçada onde ele podia ser visto durante a noite sem ter nenhum contato com seus colegas, nem mesmo com os empregados” (FOUCAULT, 1982, p. 210). Porém, somente a clausura não seria suficiente para os aparelhos ou instituições disciplinares. O quadriculamento surge então da busca de poder vigiar o comportamento de cada indivíduo, saindo da análise coletiva, pluralista. O importante seria documentar individualidades. Nesta perspectiva, é preciso que cada indivíduo ocupe um lugar e que cada lugar seja ocupado por um indivíduo, evitando-se as divisões em grupo.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir a qualidade ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 1987, p. 123).

Não obstante, era necessário não somente vigiar e conter as comunicações perigosas. A escola, enquanto aparelho disciplinador, precisava se constituir num espaço útil, pois o capitalismo só poderia ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômico-sociais. Portanto, fez-se necessário uma vigilância individual e geral, atentando para o lugar que cada indivíduo ocupa. A disciplina, assim, pode ser compreendida como “arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1987, p. 125).

No século XVIII, as ordenações por fileiras começam a dividir o corpo discente de forma a organizar a escola em arranjos, surgindo as filas para entrar e sair da sala, filas no corredor, no pátio, por séries, por idade etc. Segundo Foucault, é este conjunto de alinhamentos, onde os alunos ora ocupam uma fila, ora outra, que marca as hierarquias do saber e do poder na instituição escola.

A Modernidade instituiu uma nova prática que não é a violência, pois a ação violenta exige uma guarda constante, enquanto aquele que é persuadido passa a exercer a ação sobre si mesmo. Para isso, é preciso que o sujeito habitue-se a manter vigilância sobre si próprio. Antes, porém, alguém precisa vigiá-lo: a escola. Nesta lógica, a escola atua como uma potente maquinaria na busca constante do enquadramento dos sujeitos, podendo ser associada a uma forma específica de conduzir a conduta das crianças. Dito de outro modo, a escola pode ser compreendida enquanto uma instituição a serviço da sociedade, como uma maquinaria encarregada de disciplinar os corpos infantis. Assim, nesse momento histórico, o chamado Estado Administrativo ou Estado de Polícia tinha como estratégia a regulamentação por meio de dispositivos disciplinares que buscavam a normatização dos corpos.

3. Governamentalidade e *práxis* educacional hoje: alguns deslocamentos

A *práxis* educacional na contemporaneidade constitui uma nova racionalidade, uma nova maneira de conduzir a conduta das pessoas. Não se trata, entretanto, de algo absolutamente apartado da *práxis* educacional anterior, típica da sociedade disciplinar. Não se pode compreender tais passagens como substituições compartimentalizadas de uma sociedade de soberania para uma sociedade de disciplina e, após, para uma sociedade de governo. Para Foucault, estamos diante de um triângulo: soberania, disciplina e gestão governamental.

Perceber com maior nitidez o presente em que vivemos exige a percepção do deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, assim como o estudo da forma como este movimento vincula-se não somente a uma maneira específica de conduzir a conduta das pessoas, mas também à chamada “crise da educação”. Este deslocamento, apontado inicialmente por Foucault, é desenvolvido por Gilles Deleuze. No artigo *Post-Scriptum Sobre as sociedades de controle*, Deleuze apresenta o histórico, a lógica e o programa desta transição da sociedade disciplinar, situada por Foucault nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu ápice no início do século XX, para a sociedade de controle. Neste ensaio, Deleuze aposta numa filosofia política centrada na análise do capitalismo, podendo situar-se seu estudo como uma analítica histórica das revoluções do capitalismo que, de certa forma, inspira-se na análise proposta por Karl Marx.

Deleuze argumenta que, no âmbito do capitalismo, é possível perceber diferenciações entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle. Nesta estratégia de busca de mutações, o dinheiro constitui-se num dos indicadores a serem observados. Enquanto a sociedade disciplinar faz referência à “moeda cunhada a ouro” como medida padrão do valor, a sociedade de controle “remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda”. Assim, “o homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (DELEUZE, 1996, p. 222-223). Outro indicador de mutações sociais refere-se aos tipos específicos de máquinas utilizadas, pois, segundo o autor, elas expressam as formas sociais onde surgem, assim como, sua utilidade.

As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo (DELEUZE, 1996, p. 223).

Embora as concepções até aqui apresentadas sejam suficientes para o nosso propósito de investigar os mecanismos de governmentamento nas sociedades contemporâneas, se desejamos tomar um autor mais recente, é possível recorrer, por exemplo, a Mauricio Lazzarato que observa que a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle não está associada somente às transformações do sistema capitalista, mas também à potência de multiplicidades.

Nas sociedades de controle, a finalidade não é mais auferir antecipadamente os lucros, como nos regimes de soberania, nem combinar e aumentar a potência das forças, como nas sociedades disciplinares. Nas sociedades de controle, a questão é efetuar os mundos. A valorização capitalista fica subordinada, doravante, a essa condição (LAZZARATO, 2006, p. 99).

Nas sociedades de controle há uma multiplicação da “oferta de mundos”, claramente perceptível através dos meios de consumo, de informação, de lazer etc. Esta oferta é constituída “pelos agenciamentos de enunciação, pelos regimes de signos em que a expressão recebe o nome de publicidade e em que a expressão constitui uma solicitação, um comando”. Estes comandos são “formas de avaliação, de julgamento, repertório de crenças trazido para o mundo, a respeito de si mesmo e dos outros” (LAZZARATO, 2006, p. 100), tratando-se de mundos vazios de singularidades. Assim, sendo as sociedades de controle nulas em singularidades, temos a sensação de que, sendo tudo possível, nada mais há a ser feito; e esta desagradável sensação de impotência acaba abarcando

as diferentes instituições da sociedade, dentre elas a escola, causando uma sensação de crise entre o esperado e o alcançado. Deste modo, a chamada “crise da educação” está ligada à crise disciplinar, ou seja, o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle está na raiz de tais transformações. Desta forma, a alegada crise atual da educação escolar “pode ser compreendida como parte da agudização de uma crise bem mais geral, a saber, uma crise da espacialização moderna” e “é também uma crise da soberania do Estado-nação” (VEIGA-NETO, 2006, p. 34).

A educação não consegue eximir-se de culpa pela pretensa crise. Apesar dos esforços dos profissionais da área em tentar dividir o delito com os demais trabalhadores sociais, “ela é vista como ocupando uma posição central e desempenhando a função de causa da crise” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 45), uma vez que a escola está diretamente ligada à perspectiva de futuro, tanto no que diz respeito ao futuro dos cidadãos que passam anos sob sua responsabilidade, quanto no que diz respeito à manutenção da ordem e da segurança na sociedade.

A escola atua como instituição disciplinadora a serviço da sociedade, no plano individual (sujeito) e coletivo (ordem social). A sensação de crise que experimentamos cotidiana-mente é fruto de uma aparência de desencaixe entre a escola e a sociedade atual, uma vez que o mundo globalizado anda num ritmo acelerado enquanto a escola parece manter-se no com-passo anterior. Essa sensação de crise, no entanto, não é nova. Configura-se como sensação permanente e está presente desde os primeiros tratados educacionais da própria Modernidade. Comenius, na sua conhecida *Didática magna*, já fazia uma tentativa de reverter a situação das escolas do século XVII. Assim, podemos associar a própria invenção da escola moderna a um momento de crise.

A escola, na contemporaneidade, está envolvida, isto sim, num processo de mudança de ênfase nos modos de subjetivação. Enquanto a escola moderna é identificada com a sociedade disciplinar, com todas as suas técnicas e procedimentos de vigilância, sanção normaliza-dora e exame, a fim de alcançar corpos dóceis e úteis ao corpo social, a escola que chamamos de pós-moderna está associada à sociedade de controle que se agencia por intermédio de mecanismos de controle, a fim de capturar corpos flexíveis. Este é, pois, o núcleo do câmbio de ênfase: enquanto a

sociedade disciplinar conta com os procedimentos disciplinares, a sociedade de controle confia em procedimentos de controle que, “assentados na instantaneidade e reversibilidade dos fluxos informacionais nas redes eletrônico-digitais rizomáticas, investem, muito particularmente, sobre os espaços institucionais-disciplinares” (VEIGA-NETO; MORAES, 2008, p. 344). Assim, “a ênfase na estrutura hierárquica, centralizada, estável e arbórescente da disciplina escolar – seja no eixo do corpo, seja no eixo dos saberes – desloca-se, agora, em favor de práticas escolares mais flexíveis, descentralizadas, cambiantes e rizomáticas” (VEIGA-NETO; MORAES, 2008, p. 344). Deste modo, os processos de subjetivação operados pela escola passam das formas únicas e determinadas para a multiplicidade difusa, ou seja, vão das formas centralizadas e rígidas para formas aleatórias e flexíveis.

Há, portanto, um jogo entre o arcaico e o novo, na sociedade, em geral, e na escola, em particular. A escola pensa e age apresentando uma nova forma de conduzir a conduta dos corpos infantis. E esta nova governamentalidade, encontrada igualmente na sociedade neoliberal, traz duas características marcantes: a primeira, uma bricolagem de informações, fruto do chamado mundo globalizado; a segunda, a busca pelo conservadorismo, denunciada pela avidez por manter a disciplina. A alusão à bricolagem de informações remete, de um lado, ao processo de globalização, com suas múltiplas ofertas de mundo; de outro lado, à nossa suposta “liberdade de escolha” dentre as possibilidades que foram instituídas e concebidas por outrem. Assim, esta nova tecnologia de governo, presente na sociedade atual, faz com que a escola, enquanto máquina de governamentalidade, esteja cada vez mais preocupada em formar sujeitos autônomos, sujeitos que saibam conduzir a si mesmos ou, como já foi dito, sujeitos que sejam empresários de si. Em suma, a escola atua como uma maquinaria encarregada de preparar competências que orientem os futuros sujeitos-clientes a atuarem num mundo marcado pelo mercado e pela competição. E o mundo globalizado é entendido como “nova desordem mundial”, uma vez que “ninguém parece estar no controle agora” (BAUMAN, 1999, p. 66). Todavia, a escola não abandona os mecanismos de controle. Ao contrário, a instituição está cada vez mais se deslocando de uma lógica disciplinar para uma lógica de contro-le; e

o controle permanente “funciona como um agenciamento coletivo cujos resultados, num futuro próximo, podem ser sombrios” (VEIGA-NETO, 2000, p. 209).

Quanto à busca pelo conservadorismo, conforme já bem salientado, a escola procura manter a disciplina tanto no plano individual (disciplinar os corpos para viver em sociedade) quanto coletivo (manter a ordem social). Assim, em diferentes momentos históricos, a escola, enquanto instituição a serviço da sociedade, recorreu a diferentes estratégias para manter a disciplina. Se, na sociedade moderna, vemos a escola em busca de estados de docilidade du-radoura, hoje ela se coloca não mais centrada na docilidade, mas sim na flexibilidade do cor-po. Neste sentido, a solidez da sociedade disciplinar moderna que buscava a estabilidade atra-vés da disciplina, da docilidade dos corpos, está dando lugar à liquidez pós-moderna, de modo que a escola está cada vez menos preocupada com a fabricação de corpos dóceis e cada vez mais ocupada com a fabricação de corpos flexíveis, corpos que saibam jogar o jogo do livre-mercado.

Concluindo esse esforço de tomar o neologismo foucaultiano da governamentalidade e de fazê-lo incidir, como ferramenta de análise, sobre a *práxis* educacional da contemporaneidade, queremos crer que alguma produtividade foi daí extraída. Acreditamos ter mostrado que, pelo menos, é preciso colocar sob suspeita e refletir mais detidamente sobre as alegações de “crise da escola”. A *práxis* educacional hoje permanece como dispositivo em plena sintonia com uma determinada forma de governamentalidade. Assim, ao discutir a articulação entre governamentalidade e *práxis* educacional na contemporaneidade, percebemos que esta última se coloca dentro de uma ordem discursiva que dá sustentação à governamentalidade da sociedade de controle, assim como é por ela sustentada.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

COMÊNIO, Jean Amós. *Didactica magna*. Praga, 1957.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p.

219-226.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *Ditos & escritos: Ética, Sexualidade, Política*. v. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 234-239.

_____. *Segurança, território, população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? In: _____. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

LAZZARATO, Mauricio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOCKE, John. *Alguns pensamentos acerca da educação*. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.13, ago./dez. 1999; até n. 23, jul./dez. 2004.

RAJCHMAN, John. *Foucault: A liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000, p. 179-217.

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Universidade, 2000a, p. 37-69.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105- 118.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA,

Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Porto Alegre: DP&A, 2003, p. 103-126.

_____. Coisas de governo... In: _____. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-34.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: _____. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-43.

_____. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

_____; MORAES, Antônio Luiz de. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. *Resumos do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 343-354.

Data de registro: 08/10/2011

Data de aceite: 02/05/2012

A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS E A FORMAÇÃO DA PESSOA REFLEXIVA – SOBRE A CONCEPÇÃO DEWEYANA DA LEITURA

*José Cláudio Morelli Matos **

RESUMO

Por meio do exame do pensamento de John Dewey, sobretudo das obras *Democracia e educação* (1916) e *Como pensamos* (1910-1933), discute-se uma concepção acerca da leitura e interpretação de textos. O papel educacional da leitura é destacado por meio de uma identificação desta atividade com o que Dewey denomina de “pensamento reflexivo”. Assim, não haveria oposição entre a pedagogia da experiência de Dewey e uma forte tonalidade pedagógica atribuída à leitura. O resultado da prática da leitura é a formação de hábitos mentais mais integrados, maior aproveitamento da energia dispensada, e aumento das chances do comportamento bem sucedido, de acordo com os objetivos que os próprios agentes estabelecem. A leitura é compreendida como investigação, direcionada a apreender o significado do texto. Este último é compreendido como um artefato, ou utensílio, constituído a partir dos símbolos escritos. Por ser um utensílio, se presta a um uso individual e social. No ambiente social em que a linguagem escrita ocupa papel determinante na conduta bem sucedida dos indivíduos, a leitura é fundamental instrumento de comunicação por meio do qual as crenças, conhecimentos, modos de agir são transmitidos e modificados.

Palavras-chave: Leitura. Dewey. Reflexão. Comunicação.

ABSTRACT

By an examination of John Dewey's thought, especially of the works *Democracy and education* (1916) and *How we think* (1910-1933), is discussed a conception about reading and interpretation of texts. The

* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: doutortodd@gmail.com

educational role of reading is remarked by an identification of this activity with what Dewey names “reflective thought”. So, there is no opposition between Dewey’s pedagogy of experience and a strong pedagogic shade attributed by him to reading. The result of the practice of reading is the formation of more integrated mental habits, better use of dispended energy, and increasing of ways to well succeeded behavior, in accord to the aims established by the agent himself. The reading is understood as investigation, directed to apprehend the meaning of the text. This is understood as an artifact or utensil, constituted from wrote signs. Being a utensil, it is able to an individual and social use. In an environment in wich written language occupies a determinant role in the individual’s successful conduct reading is a fundamental instrument of communication, by means of wich beliefs, knowledge and ways of acting are passed on and modified.

Keywords: Reading. Dewey. Reflection. Communication.

Introdução

A leitura é uma atividade de tal importância cognitiva e social que justifica a preparação e o exercício de situações em que é justamente a própria capacidade de ler que está sendo ensaiada e exercitada. Mesmo após o letramento – com efeito, principalmente então – o leitor continua a se formar por meio do que se tem chamado de “hábito da leitura”. É comum ver-se a leitura como uma habilidade que, uma vez adquirida, é utilizada para diversos propósitos: recreativos ou produtivos, individuais ou coletivos. Por isso reconhece-se facilmente que é preciso treinar, praticar, desenvolver, aprofundar a própria habilidade de leitura.

O resultado deste desenvolvimento da leitura é a formação de hábitos mentais mais integrados, menos dispersos, maior aproveitamento da energia dispensada, e aumento das chances do comportamento, individual ou coordenado socialmente ser bem sucedido, de acordo com os objetivos que os próprios agentes estabelecem, naquilo que envolve a leitura. Sobre este último ponto, acrescenta-se que a própria ação de formular e estabelecer claramente quais são seus objetivos - os objetivos a que um indivíduo vai dedicar seu tempo e recursos – depende cada vez

mais da capacidade de lidar de modo desenvolto e hábil com um ambiente feito, em parte, de textos que demandam uma leitura competente.

No contexto da filosofia da educação de John Dewey observa-se uma valorização da atividade do educando, e de seu contato com situações e com objetos que despertem nele o interesse genuíno na atividade a ser desenvolvida. Dewey chega a afirmar que a educação é um processo constante, que se identifica com o próprio processo de crescimento da vida. Vide, por exemplo, seu discurso nos capítulos iniciais de seu tratado *Democracia e educação* (1916). Na profunda ligação entre a vida, entendida como processo de crescimento da experiência, e a educação como condutora deste processo, é que se apoia o sentido mais rigoroso atribuído pelo autor ao termo “educação”.

Chegamos assim a uma definição técnica de educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes (DEWEY, 1959, p. 83, ênfase no original).

O termo “educação” é dotado de um sentido muito profundo para Dewey, que aponta para relações com outros processos de crescimento, de reconstrução do comportamento em função da necessidade de uma bem sucedida adaptação dos indivíduos ao meio ambiente natural e social em que se encontram (MATOS, 2010). Por isso, a educação é considerada responsável por desenvolver nos indivíduos as habilidades e disposições necessárias ao contínuo crescimento da experiência pessoal e social.

1. Uma concepção específica acerca da leitura

Todos os motes desta teoria da educação, conhecida por sua inspiração naturalista, são muito bem conhecidos dos estudiosos. Mas tal imagem do pensamento de Dewey suscita uma questão: qual o papel pedagógico desempenhado pela leitura e interpretação de textos neste projeto educacional, que pretende significar – conforme o autor acentua em diversas passagens de sua vasta obra – um crescimento dos sujeitos

para a vida democrática? Dewey ressalta a importância do envolvimento do educando em atividades que guardem relação com sua experiência e interesses. Será que Dewey estaria propondo uma pedagogia que se lance a outras atividades para exercitar o pensamento – e por este meio formar a pessoa reflexiva – pretendendo reservar menos tempo e menos atenção à atividade de leitura ou interpretação de textos, ao longo do processo educativo?

A fim de discutir este assunto com a profundidade e o cuidado que ele merece, não há outra maneira de recorrer ao testemunho do autor a não ser a própria leitura de seus textos. Assim, a presente reflexão é – ela própria – uma espécie de leitura: uma indagação que busca a solução de uma dificuldade, de um problema de conhecimento, seguindo as sugestões enunciadas pelos argumentos e ideias presentes no conjunto dos escritos do autor.

Antes de prosseguir é preciso fazer um esclarecimento sobre a terminologia aqui empregada. O termo “leitura” está sendo usado no sentido de um tipo bem específico de “interpretação”, ou seja, esforço intelectual de atribuição de significado a objetos que atuam como signos, ou símbolos, com o objetivo de compreender e, portanto, ser capaz de fazer uso destes objetos. Quando se diz “leitura”, não se está utilizando o termo em sentido amplo e genérico, mas no sentido da interpretação dos símbolos linguísticos componentes de um texto, estruturados de forma a veicular um significado compreensível pelo leitor. Sobre isso, José Morais, em seu livro *A arte de ler* (2002), faz uma importante ressalva. Seu objetivo é guardar o sentido da palavra “leitura” especificamente para a investigação do sentido de textos escritos, e não para a reflexão geral sobre quaisquer objetos da experiência. Em suas palavras:

Para compreender o que é a leitura temos que evitar estender o campo de aplicação do nosso objeto de estudo. Aumentando a extensão do conceito, alguns pensam certamente em aumentar sua importância. Dessa maneira, na verdade, não se saberia mais o que exatamente se estuda. O próprio objeto se diluiria, perderia o que tem de específico, de intrinsecamente interessante (MORAIS, 2002, p. 15).

Admitindo o que Morais afirma, segue-se que, embora a reflexão e a investigação sejam atividades intelectuais que podem se voltar a qualquer objeto de conhecimento, ainda assim, guardamos o termo “leitura”, como é razoável, para referir-se ao processo de pensamento reflexivo cujo objetivo é a interpretação de segmentos definidos de texto escrito.

Segue-se, finalmente, a indicação do próprio Dewey de que o texto escrito, como todo complexo de símbolos da linguagem, é um instrumento, um artefato, do qual o intérprete, por meio da leitura, está fazendo uma utilização. Um símbolo não é apenas uma coisa: “Um símbolo, ao contrário, é, como todo instrumento, todo utensílio artificial, projetado, inventado, para o fim de transmitir um significado” (DEWEY, 1979, p. 229). Ler, neste sentido, envolve simultaneamente a ação de deixar-se conduzir, de abrir-se e submeter-se ao que o texto quer dizer, e ainda a ação de instituir, de estabelecer um uso e um significado apropriados, conforme o texto e conforme o leitor que a ele se dirige.

Outro autor, considerado por muitos como um descendente intelectual de Dewey, que manifesta concepção semelhante é Daniel Dennett. Em seu artigo *The interpretation of texts, people and other artifacts* (1990), ele se refere aos textos como artefatos cuja origem intencional pode ser usada para guiar a sua interpretação. Ele afirma que:

naturalmente, algumas leituras são melhores do que outras – isto é, mais interessantes, mais coerentes, mais ricas, menos *ad hoc*, melhor informadas – mas nenhuma leitura possui o privilégio de ser isolada como o real significado do texto (DENNETT, 1990, p. 179).

Curiosamente, Dennett considera que os próprios leitores são artefatos, cuja capacidade de ler e interpretar é formada ao longo de inúmeras gerações de aperfeiçoamento, no processo evolutivo natural e cultural. Mas este assunto merece um tratamento mais demorado, que não é o propósito principal deste estudo.

O que especificamente nos interessa é que, como artefato, o texto é relativamente autônomo. O texto é autônomo no sentido de que pode ser lido e interpretado segundo sua própria estrutura de razões. A autonomia é um modo de enfatizar a relação direta entre o texto e o leitor, numa leitura que não depende de intermediários. Depois que o texto foi escrito e tornado

público, ele não pertence mais ao seu autor, do que a qualquer outro leitor. O próprio autor é somente mais um leitor do texto – como o inventor da chave inglesa vem a ser só mais um usuário desta ferramenta – uma vez que este texto foi constituído como um artefato, ou utensílio, acessível publicamente. Isto é o que significa dizer que o texto é autônomo.

2. A questão da leitura no pensamento de Dewey

Ao discutir o emprego educacional da leitura, Dewey aponta para o risco de que uma educação focada na cultura escrita se afaste do fluxo da experiência individual, e traga com isso a consequência de, além de se tornar fastidiosa e desinteressante, se tornar também ineficaz como fator de crescimento. Sobre isso ele diz:

Quando as palavras não entram como fatores em uma ação compartilhada – quer real, quer imaginariamente – elas obram como puros estímulos físicos, não tendo significação ou valor intelectuais (DEWEY, 1959, p. 17).

Palavras e discursos que não forem incorporados ao sentido da experiência individual e social não representam potencialidade educativa, porque não atendem ao interesse genuíno do sujeito. Este é o risco que correm os procedimentos e práticas de leitura nos processos educacionais. Mais ainda, o discurso escrito consolidado na tradição, as obras do passado, os tratados e peças literárias que formam o legado cultural em meio escrito, correm ainda outro risco, na visão do autor:

Incorporadas à linguagem, as idéias dos outros substituem as nossas próprias idéias pessoais. Ao protestar contra a predominância da linguagem nas escolas, os reformadores tinham em mente o uso de estudos e métodos verbais que fazem o espírito humano parar no nível das realizações do passado (DEWEY, 1979, p. 234).

Esta segunda advertência diz respeito mais à atitude mental envolvida no processo da leitura, do que ao contexto ou situação em que a leitura é empregada no processo educacional. O risco sofrido pelo

educando é o de assimilar tantas ideias prontas, e de modo tão dogmático, que ficaria impedido de desenvolver as suas próprias.

Por tudo isso, poder-se-ia indagar: Haveria, portanto, alguma espécie de oposição entre o lema principal do naturalismo deweyano de “aprender pela experiência” e o lema tradicionalmente conhecido e seguido, de “aprender por meio de textos”? Este problema precisa ser considerado, sobretudo, em uma época onde a leitura tem se tornado um problema pedagógico e social da maior relevância. Uma época onde o volume de informação – melhor dizendo – o volume de experiência humana acumulada que é veiculado em linguagem escrita é cada vez maior.

William Kilpatrick, pensador da educação comprometido com o pensamento de Dewey, reconhece este crescimento do valor social da escrita e da leitura na contemporaneidade, ao afirmar que: “Foi graças ao prelo moderno, especialmente em suas formas mais recentes, e aos modernos meios de transporte, que a própria influência da palavra escrita se tornou mais intensa” (KILPATRICK, 1978, p. 19). Em sua obra *Educação para uma civilização em mudança* (1926), este se refere à importância da palavra escrita no contexto das transformações sociais da sociedade industrial e científica. Ao fazer isso, sua posição encaminha-se no mesmo sentido das reflexões aqui propostas, sobre a fundamental importância educativa da leitura. Kilpatrick, seguindo Dewey, ressalta a presença cada vez mais volumosa de informação escrita, como parte do contexto experiencial da sociedade contemporânea. Sem sequer imaginar o salto evolutivo representado pelo aparecimento das tecnologias de informação e comunicação, já chamava atenção para a influência da palavra escrita e a correlata necessidade de interpretá-la e utilizá-la de forma desvelta.

Uma abordagem naturalista da situação do homem no mundo tem sido tentada por muitos pensadores, desde que a descrição detalhada da natureza, mais particularmente do lugar ocupado nela pelo ser humano, tornou possível examinar em detalhe as suas consequências em diversos campos do conhecimento. Falando em termos mais precisos, a visão da vida fornecida pelo paradigma darwiniano tornou possível uma compreensão do ser humano que viabilizou a compreensão da mente, da linguagem e da cultura, como estruturas resultantes de um desenvolvimento que possui raízes cravadas no processo mais amplo de evolução, a que estão sujeitos todos os seres vivos.

Autores influentes no pensamento filosófico têm examinado as possibilidades de reflexão nascidas da abordagem naturalista. No caso de Dewey, trata-se de um discurso em que a questão da educação desempenha um papel central. A educação formal, como meio da transmissão e da renovação da vida, depende de modo inescapável da linguagem, com mais ênfase na linguagem escrita. Portanto, ao abordar a leitura sob a perspectiva do pensamento de Dewey, é preciso levar em conta o ponto de vista naturalista. Isso conduz inevitavelmente a compreender a leitura como uma habilidade individual e social que tem sua origem e sua função descritíveis em termos evolutivos. Tal conclusão significa, sobretudo, que a habilidade intelectual da leitura é concebida a partir do crescimento gradual e seletivo de habilidades e disposições. Estas mesmas habilidades e disposições que fazem sentido para o investigador, como estruturas que promovem a adaptação e interação dos indivíduos no meio social.

Ora, uma das principais tendências naturais, desenvolvidas ao longo do processo evolutivo nos seres humanos é justamente o pensamento. Dewey aborda este assunto na obra *Como Pensamos* (publicada inicialmente em 1910, e revisada em 1933), afirmando categoricamente que o pensamento parte de tendências inatas, embora necessite de exercício e de controle pedagógico para apresentar-se em sua forma mais desenvolvida (DEWEY, 1979, p. 23).

3. Leitura e pensamento reflexivo

O que está sendo proposto aqui é que a leitura seja entendida como um processo de pensamento. Se isso está correto, é possível supor que, assim como há formas mais e menos encadeadas de pensamento, há formas mais e menos encadeadas de leitura. Neste sentido, quando o texto é um objeto de interesse, e quando o seu significado representa motivo de questionamento, a leitura é um exercício – mais precisamente – daquilo a que Dewey chama de pensamento reflexivo.

Diante de uma situação de dúvida, de indeterminação ou incerteza, a mente que reflete busca intencionalmente por qualquer indício que possa representar o caminho para uma resposta, uma solução. Estes indícios são o que Dewey chama de “sugestão”. As sugestões são efeito de objetos,

ou aspectos dos objetos que chamam a atenção de quem está pensando, e indicam uma linha, um rumo que o pensamento segue. Por exemplo, a nuvem carregada sugere a ideia de chuva ao observador.

Ao percorrer um texto, acompanhando e decifrando seu sentido, o leitor reflexivo está seguindo sugestões, atribuindo a elas deferentes valores, conforme sua própria experiência e conforme a situação na qual elas se apresentam. A descoberta desta solução, por sua vez, caracteriza a consumação de uma experiência que a relação com o texto provoca. Este processo de pensamento, descrito nas palavras de Dewey, se apresenta assim:

Compreenderé apreender a significação. Enquanto não compreendemos, ficamos, se nos assalta a curiosidade, inquietos, desorientados, e, por isso, inclinados a pesquisar. Depois que compreendemos, sentimos-nos, por assim dizer, intelectualmente em casa (DEWEY, 1979, p. 135).

Dewey não está se referindo especificamente à compreensão do texto, mas sempre à apreensão do significado por meio da investigação. Quando se propõe, como é aqui o caso, tratar a leitura como investigação do texto, naturalmente não se está com isso supondo que toda atividade de leitura seja investigativa em igual medida, assim como não se poderia supor que todo pensamento fosse reflexão numa mesma medida. Mais ainda: outras modalidades de pensamento – como o devaneio ou a fantasia – possuem ocasiões e finalidades apropriadas na vida mental dos sujeitos. Bem como outras modalidades de leitura, mais espontâneas, são possíveis e até desejáveis em vista da diversidade de ocupações e interesses, numa relação saudável com diversas espécies de textos escritos.

Contudo, é somente o pensamento reflexivo que caracteriza um controle ativo e ordenado do indivíduo sobre o objeto do pensamento. Do mesmo modo, a leitura reflexiva se exerce na busca ativa e ordenada do esclarecimento dos significados presentes no texto. Tal leitura é uma experiência intelectual, cujo resultado é o estabelecimento de uma relação comunicativa na qual o leitor participa ativamente do interesse e dos significados transmitidos pelo texto. É também seu resultado a elucidação de um problema constituído na relação com o texto. Esta situação tende a

ser tanto mais interessante para o leitor, quanto mais à experiência da leitura estiver em conexão com outros aspectos de seu contexto experiencial.

Dewey afirma sobre o pensamento reflexivo que:

A necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo de reflexão. Quando não se trata de um problema a resolver ou de uma dificuldade a superar o curso de nossas sugestões flui ao acaso (DEWEY, 1979, p. 24).

Pode-se dizer o mesmo com respeito à reflexão empreendida na interpretação de um texto escrito. Quando não há interesse pela solução da questão contida no texto, quando a compreensão não é buscada a fim de satisfazer a curiosidade, as sugestões fluem ao acaso e a utilização do texto pelo leitor é casual e fortuita. Por outro lado, na investigação, a sugestão e a curiosidade, associados ao interesse pessoal ou social, dirigem o pensamento em busca do significado. E neste caso, o utensílio representa para o usuário uma ocasião de prática da reflexão em busca da compreensão. Pelo que se conclui que nada impede de considerar a leitura – neste sentido – como investigação.

Pode-se, em acordo com Dewey, atribuir duas qualidades à experiência da leitura, que fazem dela uma atividade essencialmente educativa: primeiro a leitura é um veículo de transmissão da herança social acumulada, veiculada no texto. Segundo, a leitura é uma ocasião de prática do pensamento reflexivo. O pensamento que opera a leitura não se volta apenas para uma situação individual, mas para uma estrutura de significados publicamente acessíveis e socialmente compartilhados que se encontram formulados em linguagem escrita.

O próprio Dewey, em *Como pensamos*, discute a importância da formação educativa da pessoa capaz de refletir de modo desenvolvido. Se o argumento de que a leitura caracteriza o exercício desta modalidade de pensamento for aceito, naturalmente que a prática e o aperfeiçoamento da capacidade de ler e interpretar deve constituir um fim educacional. Aqui não se trata, contudo, da alfabetização ou do letramento, entendidos principalmente como aquisição da capacidade de identificar o símbolo e seu referente. Trata-se de um investimento na prática de uma atitude investigativa, o que é bem diferente.

No capítulo 7 de *Como pensamos*, intitulado *Análise do ato de pensar reflexivo*, Dewey aborda o uso de textos escritos no exercício do pensamento. O que há de mais interessante em seu discurso é sua consideração das obras de literatura e poesia, como instrumentos intelectuais para a reflexão sobre a realidade. O tratamento dado pelo autor a este assunto fortalece o ponto de vista desenvolvido neste trabalho: o de que a leitura e a interpretação de textos é um exercício de investigação e de pensamento e, portanto, merece ser considerado como um ingrediente essencial na formação da pessoa reflexiva. Segundo ele:

Muitas idéias são de grande valor como elementos da poesia, da ficção ou do drama, mas não como matéria do conhecimento. Todavia, desde que se conservam na mente para serem utilizadas à luz de novos fatos, as idéias poderão constituir um instrumento intelectual para um espírito penetrante, mesmo que não se relacionem imediatamente com a realidade (DEWEY, 1979, p. 111).

Veja-se que Dewey menciona o valor das ideias presentes no texto literário, como objetos que um “espírito penetrante” pode relacionar proveitosamente com assuntos da experiência concreta do leitor. O espírito formado nos hábitos de investigação, de exercício da consciência reflexiva, é o que se pode sem dúvida supor que Dewey esteja considerando como “penetrante”. Pois é por meio do pensamento reflexivo que o indivíduo é capaz de penetrar, compreender e dar tratamento intelectual aos problemas com que se depara.

Pelo que tem sido discutido, encontra-se uma resposta em Dewey para a primeira questão enunciada acima, acerca da relevância da leitura de obras escritas para sua proposta educacional. Esta resposta soluciona uma dificuldade, mas só o faz por meio de propor novas dificuldades de maior complexidade. Que operação, ou conjunto de operações a leitura envolve? Como se equilibram os aspectos emocionais e intelectuais no processo da leitura? Em que medida uma teoria acerca da leitura está conectada a uma teoria a respeito de seu agente, o leitor? Talvez seja isso o que o próprio Dewey quisesse dizer com o critério de continuidade da experiência, segundo o qual uma experiência é educativa quando ocasiona ou cria

condições para a ocorrência de mais amplas experiências. A experiência de refletir sobre a importância atribuída por Dewey à leitura conduz, em continuidade com ela, para a experiência de indagar mais profundamente sobre a concepção mantida por Dewey acerca desta mesma atividade – a leitura.

Esta segunda família de perguntas possivelmente envolve aspectos de caráter mais abstrato e, por isso, neste momento, toda resposta que se pode oferecer é apenas uma indicação. A elucidação de uma concepção de leitura no pensamento deweyano necessitaria, para ser profunda e detalhadamente tratada, de um percurso mais longo, de uma mais extensa investigação. No presente momento, o que se pode fazer são alguns apontamentos das direções em que, na filosofia de Dewey, um estudioso poderia seguir para refletir acerca da concepção deweyana da leitura.

O primeiro deles refere-se à qualidade da experiência e ao processo de pensamento reflexivo tão enfatizado pelo autor. A leitura crítica, aquela que representa uma experiência integral de solução para um problema, é um processo de investigação – ao que tudo indica – cujos resultados estabelecem as condições para a experiência subsequente. Esta parte da resposta foi debatida acima, com a tentativa de defender uma aproximação entre a leitura e o pensamento reflexivo.

O segundo apontamento refere-se à comunicação. A teoria deweyana da comunicação possui um aspecto ambiental e comportamental muito marcante que se aplica, naturalmente, ao caso da leitura. A leitura, por isso, é diferente do isolamento e da atividade meramente subjetiva ou individual. A leitura, quanto mais bem sucedida em seus objetivos, é uma intercomunicação, é tomar parte de uma experiência cultural acessível a muitos, que, por meio do texto expressam e reconhecem aspectos comuns em sua experiência.

4. Leitura e comunicação

Educar fazendo uso de todos os instrumentos de que uma sociedade dispõe, a fim de desenvolver hábitos e capacidades para o uso da inteligência, de modo a dirigir a conduta; educar de modo a conduzir o indivíduo a participar das ações que visam o interesse socialmente compartilhado;

educar visando o modo de vida democrático. Tudo isso parece envolver uma relação hábil, desenvolta, competente, reflexiva do indivíduo em relação aos textos escritos. É isto o que leva Dewey a afirmar que “em uma cultura adiantada, muito do que se tem de aprender se encontra armazenado em símbolos” (DEWEY, 1959, p. 9). Em uma educação progressiva, a leitura ganha importância, seu papel se torna mais – e não menos – decisivo para a consideração inteligente do que é experimentado no processo de transmissão da vida social por meio do símbolo escrito. Dewey, em uma de suas principais obras – *Democracia e educação* – refere-se à linguagem escrita como a invenção que tornou possíveis os processos formais de educação. A educação formal, da qual a escola é a principal representante, baseia-se em grande medida na capacidade de compreensão e análise de textos escritos. Assim é que podemos compreender o sentido da seguinte passagem:

Desde que a linguagem representa as condições físicas que sofreram a máxima transformação no interesse da vida social – coisas físicas que perderam sua qualidade originária tornando-se instrumentos sociais – é natural que a linguagem represente grande papel, comparado ao dos outros recursos. Por meio dela, em caráter de substitutos, conseguimos participar largamente da passada experiência humana, dilatando e enriquecendo assim a experiência do presente (DEWEY, 1959, p. 41).

Os artefatos humanos construídos com os símbolos da linguagem são veículos dos conhecimentos, experiências e valores acumulados e selecionados pelo rigoroso teste da adaptação ao ambiente social. Com a linguagem escrita, em especial, são produzidos a todo momento instrumentos de pensamento, de apreciação estética, de instrução e até de doutrinação, que permanecem disponíveis para serem utilizados em novas situações e novos contextos ambientais. Deste modo, mesmo que a organização das palavras e frases escritas permaneça a mesma, a interpretação deste legado fixado na linguagem vai se modificando, conforme se modificam as condições sociais e individuais de sua utilização pelos diversos indivíduos que com ele tem contato.

Falando mais especificamente acerca deste contato dos indivíduos com os significados constituídos na linguagem escrita, Dewey acrescenta:

Por infinitos meios a linguagem condensa significações que registram resultados sociais e pressagiam perspectivas sociais. De tal arte ela importa em uma liberal participação em tudo o que é de valor na vida, que iletrados e não educados passaram quase a ser duas expressões sinônimas (DEWEY, 1959, p. 41).

Vemos, por meio desta passagem, a consciência que Dewey manifesta acerca da importância da linguagem e, em especial, da linguagem escrita. Os dois elementos educativos mais destacados nesta passagem, e em geral em toda a compreensão que o autor mantém do assunto, são os já mencionados: de que a linguagem é meio de comunicação de uma – vasta – porção da experiência humana e de que a linguagem é instrumento do pensamento reflexivo. Estes elementos são constituintes do caráter educativo da linguagem, e se tornam acessíveis ao sujeito por meio da educação.

A teoria da comunicação presente na obra de Dewey tem sido recentemente alvo da atenção de estudiosos, em vista das inúmeras possibilidades abertas por esta teoria para a reflexão sobre a linguagem, o pensamento e os mecanismos de coordenação da conduta social. Sobretudo, com o avanço das ciências cognitivas e dos estudos acerca da mente, nos últimos anos, o pensamento de Dewey passa a ser visto como um precursor de diversas ideias, envolvendo a comunicação. Recentemente, Gert Biesta (2006), em um artigo intitulado “*‘Of all affairs, communication is the most wonderful’: the communicative turn in Dewey’s Democracy and education*”, analisa a posição de Dewey enfatizando o quanto a concepção deweyana da comunicação é marcada por um aspecto de conduta socialmente compartilhada. Biesta interpreta o pensamento de Dewey como o de que:

comunicação é um processo de coordenação social ou que este processo não apenas efetua o entendimento comum em um mundo comum e compartilhado, mas é também a origem da reflexão e da consciência reflexiva (BIESTA, 2006, p. 27).

Assim, não é o caso de que indivíduos inteligentes e autônomos iniciem a comunicação em um ambiente social compartilhado e pré-existente. Tanto a individualidade, como a inteligência, e mesmo a própria existência de um ambiente social no qual possam os indivíduos interagir; tudo isso é efeito e não condição da comunicação, segundo esta leitura da visão de Dewey.

De todo o conjunto de processos que constituem a comunicação, parte se realiza na interação entre indivíduos fisicamente próximos ou contemporâneos, mas, nas sociedades cuja vida se torna mais complexa, estes processos envolvem lidar com uma função cujo projeto alcança uma extensão relativamente maior, tanto espacial como temporalmente – a leitura. Por isso, a leitura permanece como uma atividade eminentemente educativa. A aquisição de uma competência elevada em sua prática, portanto, habilita o indivíduo a participar de inúmeros interesses sociais. O que, invariavelmente, envolve a formação de hábitos apropriados a este desempenho e a esta competência.

6. O ambiente social e a leitura

Toda esta reflexão faz ainda mais sentido se considerarmos a tonalidade ambiental da concepção deweyana sobre o ser humano. Dewey enfatiza em inúmeras ocasiões a importância fundamental da interação com o ambiente na formação dos hábitos e, em última instância, da mente individual. Este processo de formação não é apenas um crescimento de potencialidades internas, mas constitui literalmente uma compreensão, um crescimento, uma resposta ativa do indivíduo a situações de que fazem parte os interesses e significados compartilhados com outros.

A direção social consiste, realmente, nos hábitos de compreensão que se estabelecem usando-se os objetos em correlação com outras pessoas, quer pela cooperação e auxílio, quer pela rivalidade e concorrência. O espírito ou a mente como coisa concreta, é precisamente a faculdade de compreender as coisas tendo em vista o uso feito das mesmas (DEWEY, 1959, p. 35, grifos do autor).

Este crescimento que dá como resultado a formação da mentalidade é sempre efetuado por intermédio do meio. É por isso que nenhuma influência direta poder ser observada entre um indivíduo e outro. “O fato é que não existe influência direta de um ser humano sobre outro, independentemente do uso do ambiente físico como intermediário” (DEWEY, 1959, p. 30). Todo efeito educativo, todo efeito comunicativo, para falar em termos mais gerais, é sempre exercido através do meio. Um dos instrumentos mais elaborados com o qual se opera neste meio, como sabemos, é a linguagem. E de todas as formas de acesso a este instrumento, a mais elaborada é a leitura.

Em um ambiente onde o sucesso dos indivíduos em satisfazer suas necessidades depende, sobretudo, dos mecanismos de força física, associados aos mecanismos de controle físico, uma das preparações importantes, principalmente para os mais jovens, é participar de situações em que estes mecanismos de controle sejam ensaiados. Disto resulta que os hábitos a eles correspondentes possam ser mais adequadamente adquiridos, de modo a aumentar as chances de comportamento bem sucedido. O aspecto de exercício, de ensaio, envolve situações que, em um ambiente especial, simplificado, simulem situações reais ou possíveis, em que os sujeitos, ou individualmente ou em cooperação, precisam guiar-se de modo a lançar mão dos movimentos, atividades, energias e outros meios, a fim de terem sucesso na satisfação de suas demandas.

Mas, e no caso de outro tipo de ambiente, bem mais complexo, onde a interação e o sucesso dos indivíduos dependem da comunicação, e de uma série cada vez maior de informações veiculadas em linguagem? Onde a linguagem representa, ordena, intervém de modo a compor um enorme sistema de crenças, expressões, situações, vivências; em resumo, uma enorme herança comum que, como se não bastasse sua vastidão, ainda muda em ritmo cada vez mais acelerado a cada geração? Falamos do ambiente cultural. Aqui, a capacidade de raciocínio e de comunicação, a capacidade de sintonizar-se com os interesses e crenças dos outros sujeitos e favorecer-se desta integração, substituem a força e agilidade físicas. E onde o mecanismo de controle da força tem o seu substituto? Controle é, neste caso, controle intelectual: controle sobre os significados. O controle é a inteligência dirigida aos objetos do pensamento e do discurso. Em

sua melhor forma, ela se expressa por meio dos hábitos do pensamento reflexivo.

A força para realizar a decifração das estruturas simbólicas, para alguém ser capaz de interpretação do significado das mensagens escritas, efetua-se sob controle do pensamento que investiga, analisa e reflete. Investigação, antecipação, reflexão são termos que se referem propriamente aos mecanismos de controle que ordenam e integram os hábitos, na forma de um comportamento mental bem-sucedido, bem-adaptado ao ambiente social contemporâneo. Um ambiente onde a informação é abundante e veloz. Uma das preparações, conforme se dizia acima, importante principalmente para os mais jovens, é participar de situações em que estes mecanismos de controle sejam ensaiados, para que os hábitos a eles correspondentes possam ser mais adequadamente adquiridos, de modo a aumentar as chances de comportamento bem sucedido. Só que aqui não se trata de controlar o corpo, e sim de interpretar estruturas de linguagem. Numa palavra: ler.

Estas situações ambientais são, ambas, descrições parciais. Juntas podem ser uma maneira plausível de compreender a condição humana. O ser humano habita, indubitavelmente, o ambiente natural, com seu corpo físico submetido às leis naturais. Com a mesma razão se afirma que habita um ambiente social, composto dos produtos combinados das mentes humanas, veiculados nesta estrutura de infinitas possibilidades que é a linguagem.

Considerações finais

O percurso aqui empreendido tentou situar a leitura em seu devido lugar no conjunto de condutas pelas quais um indivíduo se afirma e se desenvolve como agente ativo no ambiente social de que faz parte. Por isso, insistiu no texto como artefato e na leitura como investigação e como comunicação de significados. Fez esta tentativa seguindo as indicações fornecidas pelo estudo da obra de um pensador cuja atenção aos temas da educação, do pensamento e da comunicação é reconhecida amplamente pela comunidade dos que se interessam por tais temas. Espera-se que a identificação da leitura com o pensamento reflexivo e, portanto, com um

legítimo fim educacional, contribua para uma compreensão naturalística da leitura. Assim como se espera que contribua para uma abordagem crítica da filosofia de Dewey, tendo como pano de fundo o ambiente contemporâneo. Este ambiente, em tempos recentes, está cada vez mais carregado de informação, e os usos da linguagem, por meio dos projetos tecnológicos de diversos tipos, ultrapassam os limites físicos tradicionais de veiculação do texto escrito. Justamente, por isso, vale insistir neste uso tão fundamental e tão familiar da inteligência, que é a leitura.

Referências

BIESTA, Gert. 'Of all affairs, communication is the most wonderfull': the communicative turn in Dewey's Democracy and education. In: _____. *John Dewey and our educational prospect – a critical Engagement with Dewey's democracy and education*. Albany: State of New York University Press, 2006.

DENNETT, Daniel. *The interpretation of texts, people and other artifacts. Philosophy and phenomenological research*, v. 50, p. 177-194, SupplementFall, 1990.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *How we think*. New York: Dover, 1997 (1910, 1. ed.).

_____. *Como Pensamos*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979. (1933, 2. ed.).

KILPATRICK, William. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MATOS, José Claudio. Educação como adaptação: A experiência segundo John Dewey. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 481-501, Out. 2010.

MORAIS, José. *A Arte de ler*. Lisboa: Edições 70, 2002.

Data de registro: 13/10/2011

Data de aceite: 03/10/2012

LIBERDADE E MODERNIZAÇÃO NO BRASIL

Luiz Alberto Cerqueira *

“Pode-se conquistar a liberdade; nunca, porém, recuperá-la.” (J.-J. Rousseau, *O Contrato social* II, VIII.)

“A liberdade, de que falo [é] simplesmente uma conquista, um hábito ou um jeito, que o homem adquire, de dirigir seus atos para um alvo real ou ideal, por ele prefigurado, e quase sempre em oposição ao pendor da natureza, da mesma forma que se pode adquirir o hábito de nadar contra as correntes.” (Tobias Barreto, “Glosas heterodoxas”, VI)

“As ideias de um indivíduo podem ter a última feição, a frescura da atualidade, e todavia as suas emoções quase sempre regularem-se pelo ritmo de uma época anterior. O coração é um relógio que de ordinário anda atrasado.” (Tobias Barreto, “Notas a lápis sobre a evolução emocional e mental do homem”, V)

RESUMO

A ideia de filosofia brasileira nasce no contexto da emancipação política e da modernização cultural. Ao introduzir o romantismo no Brasil, Gonçalves de Magalhães concebe a liberdade como o poder de criação do homem. Mas a sua concepção estética conservadora gerou a necessidade de questionar se ‘belo’ e ‘bom’, assim como ‘verdadeiro’, são valores absolutos ou relativos. Este questionamento levou ao contato com a doutrina kantiana através de Tobias Barreto, o qual introduz o conceito de liberdade como um poder contracausal capaz de transformar o homem no sujeito da modernização.

Palavras-chave: Filosofia brasileira. Liberdade. Modernização. Natureza e cultura.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Nova de Lisboa. Coordenador do Centro de Filosofia Brasileira (CEFIB) junto ao Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGF) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: cerqueira@ifcs.ufrj.br

ABSTRACT

The idea of Brazilian philosophy comes from the context of the political emancipation and the cultural modernization. By introducing the romanticism in Brazil, Gonçalves de Magalhães conceives freedom as the man's power of creation. But his conservative conception of aesthetics has generated the need to question whether 'beautiful' and 'good', as well as 'true', are absolute or relative values. This questioning led to the contact with the Kantian doctrine by Tobias Barreto, who introduces the concept of freedom as a contracausal power able to transform the man into the subject of modernization.

Keywords: Philosophy. Freedom. Modernization. Nature and culture.

1. Formação e reforma do espírito: a modernização como problema

Na história da filosofia no Brasil, a ideia de modernização ficou associada à ruptura pela qual, na segunda metade do século XVIII, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e suprimiu do ensino público tanto a pedagogia por eles criada e praticada desde o século XVI – a *Ratio Studiorum* – como também, em consequência, o aristotelismo nela consagrado¹. Não há dúvida quanto ao efeito dessa ruptura na formação de intelectuais que se destacaram no Brasil nas décadas seguintes à reforma da universidade (1772)².

Entretanto, importa assinalar que do ponto de vista de uma filosofia brasileira, a ideia de reforma da educação e modernização da cultura, bem como o significado de 'moderno' e seus cognatos, não se referem ao mais recente como um fato histórico senão na medida em que pressupõe o poder

¹ Na *Ratio Studiorum*, a recomendação de Aristóteles se encontra nas Regras do Prefeito dos Estudos (regra n. 30, sobre "Quais livros devem ser usados"), e a caracterização desse aristotelismo aparece nas Regras do Professor de Filosofia (regras 2-6): "2. *Como seguir Aristóteles* — Em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimemente recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fê [...]" (FRANCA, 1952, p. 158).

² Vale lembrar os nomes de Antônio Pereira de Souza Caldas (1762-1814), o qual, ainda estudante de direito em Coimbra, publicou poemas profanos, sendo detido e condenado pelo Santo Ofício como herege, naturalista, deísta e blasfemo (SARAIVA, 1989, p. 685), e que publicou uma famosa *Ode ao homem selvagem* (1784), sob a influência de Rousseau,

livre do indivíduo de impedir a si mesmo de continuar a pensar e agir como antes sem ter suficiente razão para tanto.

Nossa posição é a seguinte: a ideia de filosofia brasileira envolve tanto (i) a formação sob a *Ratio Studiorum*, segundo a qual o conhecimento de si como um poder livre se alcança pela fé, sendo esta a causa formal daquele, quanto (ii) a reforma ou modernização desse espírito religioso, que só começou no século XIX a partir da introdução do romantismo, dando-se então como causa o que antes se reconhecia apenas como efeito.

2. A liberdade de indiferença: graus da liberdade

“Para formar o homem natural se há de unir a alma ao corpo; e para formar ou reformar o homem moral, há-se de separar a alma do corpo” (VIEIRA, 2000-2001, v. 2, p. 536). É assim que o jesuíta Antônio Vieira distingue no homem dois modos do ser: o modo do ser (i) natural, pelo qual nossas ações se explicam em função de forças imanentes que correspondem à forma aristotélica nos corpos vivos³, razão pela qual ele diz que “há de servir o corpo ao próprio conhecimento” (VIEIRA, 2000-2001, v. 2, p. 533), no sentido de que a matéria é enformada gradualmente pela alma⁴, de tal modo que, conhecendo a si mesmo, “quem vê o corpo, vê um animal” (VIEIRA, 2000-2001, v. 2, p. 533); daí a sua ênfase na ideia da alma unida ao corpo, o que serve para ratificar o entendimento de São

além de duas cartas em defesa da liberdade de opinião (SARAIVA, 1989, p. 586); José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho (1742-1831), fundador do Seminário de Olinda (1800), no qual foram introduzidas disciplinas como Francês, História, Física, História Natural e Desenho, ao lado das disciplinas dos antigos colégios jesuítas (AZEVEDO, 1943, p. 325-327); José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), ícone da história da ciência no Brasil; finalmente, vale lembrar também o testemunho histórico de Francisco do Monte Alverne (1784-1858), no qual ele se refere ao momento em que o intelectual brasileiro se torna consciente da necessidade de emancipar o próprio pensamento, observando que sabia, “com Montesquieu [*Défense de l'esprit des lois*], ser impossível realizar alguma coisa de importante, desde que fosse mister levar à balança nossos pensamentos” (MONTE ALVERNE, 1891, p. IX).

³ Segundo Aristóteles, “dentre os corpos naturais, uns possuem vida, outros não. Chamo “vida” à autoalimentação, ao crescimento e ao envelhecimento. Todo o corpo natural que participa da vida será, conseqüentemente, uma substância, e isto no sentido de substância composta [...] o corpo não está entre as coisas que são ditas de um sujeito. O corpo antes é

Tomás de que a alma do indivíduo, embora criada, é produzida na matéria (TOMÁS DE AQUINO, 2005, p. 19), mas, sobretudo, para vincar a ideia de que é pelo corpo que a alma padece da necessidade enquanto algo que, embora não desejemos, exerce o seu poder, como a necessidade da morte, sendo assim dele inseparável⁵; e o modo do ser (ii) moral, pelo qual nossas ações se explicam segundo o poder de ser indiferente à necessidade referida ao corpo como um mecanismo e dita material, gerando, assim, correlativamente, a necessidade espiritual distintiva da condição humana⁶, razão pela qual Padre Vieira afirma que no agir propriamente humano “há-se de separar a alma do corpo”, pois “livre a alma dos embaraços e dependências do corpo, obra com outras espécies, com outra luz, com outra liberdade” (VIEIRA, 2000-2001, v. 2, p. 537), para então concluir seu argumento indicando que esta liberdade da alma consciente de si não só envolve a ordem de eminência, contrária àquela da alma dependente do corpo nas instâncias vegetativa e sensitiva⁷, como também justifica o mérito do grau de perfeição alcançado pelo qual ela se salva e se conserva íntegra e incorruptível – embora não salve o próprio corpo da morte – e assim se reveste de uma condição divina⁸: “da alma foi princípio e é fim

sujeito e matéria. A alma, portanto, tem de ser necessariamente uma substância, no sentido de forma de um corpo natural que possui vida em potência” (ARISTÓTELES, 2010, p. 61-62; 412a).

⁴ O fundamento desta compreensão encontra-se no *Comentário do Colégio Conimbricense da Companhia de Jesus sobre os três livros do tratado Da Alma de Aristóteles Estagirita*, principal referência do ensino filosófico sob a *Ratio Studiorum*, quando se tratava da natureza humana: “deve entender-se que a matéria do feto, primeiro, é enformada pela alma vegetativa, de seguida pela sensitiva, em último, pela intelectiva” (GÓIS, 2010, p. 228).

⁵ Recomendava-se no *Curso Conimbricense* que “deve dizer-se com São Tomás, neste passo [...] que, por agora, o corpo é tomado pela matéria-prima [...] disposta pelos órgãos para executar as funções vitais [...] De fato, o corpo é o suporte da alma, e torna-se um [indivíduo] a partir do corpo e da alma [...] A autoridade de Aristóteles não refuta isto ao afirmar que o corpo não é chamado potência vivente porque careça de alma, mas sim porque a possui [e não se compreende que] a matéria exerce a sua causalidade na forma e a sustenta, se não estiver unida a ela [...] pois a alma padece pelo corpo quando, por exemplo, o delírio frenético ou a embriaguez perturba a intelecção” (GÓIS, 2010, p. 201 e 217, e p. 204).

⁶ O que está em jogo aqui é a concepção de que a necessidade enquanto o determinismo da natureza não prejudica a liberdade de autodeterminação: “Não há tributo mais pesado que o da morte, e contudo todos o pagam, e ninguém se queixa; porque é tributo de todos” (VIEIRA, *Sermão de Santo Antônio*, IV; 2000-2001, v. 2, p. 324). Tal concepção deve-se originariamente a Santo Agostinho (AGOSTINHO, 1999, p. 77).

Deus: e [...] só obrará heroicamente, quem trazer diante dos olhos do seu conhecimento, não o vil princípio e fim de seu corpo, senão o princípio e fim altíssimo de sua alma” (VIEIRA, 2000-2001, v. 2, p. 538).

Desde o seu primeiro sermão, no interior da Bahia, a uma irmandade de negros reunida em torno ao culto de Nossa Senhora do Rosário, Padre Vieira já ressalta a ideia da liberdade de indiferença quando ensina que é pelo corpo que todo o homem sofre o que não quer, e que nessa condição eles foram escravizados e transportados para o trabalho forçado no Brasil, mas que aqui, uma vez instruídos na fé e espelhando-se no calvário do Cristo, eles foram beneficiados pela interiorização e espiritualização das orações como forma de salvar a própria alma e libertar-se do “inferno” em que se transformara sua vida pela sujeição física, porque afinal, questiona Vieira: “Que tem que ver a liberdade de uma ave com penas e asas para voar, com a prisão do que se não pode bulir dali por meses e anos, e talvez por toda a vida?” (VIEIRA, *Sermão XIV* da série Maria Rosa Mística, parte VIII; 2000-2001, v. 1, p. 656).

⁷ Sem dúvida, seu argumento da separação está em perfeita consonância com o *Comentário*, quanto ao conceito da alma “intelectiva” como um grau posterior aos seus estados “vegetativo” e “sensitivo”, na medida em que estes três graus são instâncias de aperfeiçoamento dos seres animados, de maneira que “a alma intelectiva [...] dista ao máximo da matéria impura, da materialidade do corpo humano” (GÓIS, 2010, p. 237). Quanto à questão da ordem, são duas: a ordem de dependência, na qual o que vem depois depende do anterior, e a ordem de eminência, na qual o que vem depois excede o anterior, partindo-se do grau inferior para o grau mais elevado, de maneira que se diz primeiro ou anterior o que excede, e posterior o que é excedido. Quanto à especificidade da causa, já afirmara Aristóteles no tratado *Sobre a alma* que “É evidente que a alma é causa também enquanto aquilo em vista do qual [...] Mas ‘em vista do qual’ diz-se em dois sentidos: aquilo em vista do qual [a alma como fim] e aquilo para o qual [o bem dela mesma] significa tê-la como fim e procurar o bem dela mesma (ARISTÓTELES, 2010, p. 72; 415b); diz ainda Aristóteles que o ato é anterior à potência, e que o que é posterior em geração é anterior em substância (*Metafísica IX*, 8, 1050a).

⁸ Segundo o *Comentário*, “Aristóteles, no capítulo 5º do livro primeiro de *A geração e a corrupção*, discutindo acerca do crescimento dos animais perfeitos, ensina que o mesmo ocorre com o que se mantém, que aumenta segundo as partes formais, mas não segundo as materiais, porque os animais perfeitos, enquanto vivem, conservam a mesma forma, embora não conservem a mesma matéria. Por isso é evidente que, para Aristóteles, as suas almas são indivisíveis, ainda que fluam e se transformem juntamente com a matéria” (GÓIS, 2010, p. 251).

À ideia de liberdade como sendo a independência do Espírito Absoluto refletida na alma humana, Descartes contrapõe a ideia de um poder contracausal⁹: o poder de impedir (*abstinere*) a si mesmo de acreditar sem razões suficientes e consentir aquilo que ainda não conhece perfeitamente bem (DESCARTES, 2002, p. 54), sem o constrangimento de qualquer força externa e, portanto, livre. Este é o núcleo da doutrina com base na qual ele funda a filosofia “moderna”, transformando a dúvida cética na essência do seu método de conhecimento. Sem deixar de reconhecer o poder de agir e não agir sendo indiferente, mencionado abertamente pelos jesuítas¹⁰, pois “estamos de tal modo conscientes da liberdade e da indiferença que em nós existe, que nada há que compreendamos de maneira mais evidente e perfeita” (DESCARTES, 2002, p. 57), ele adverte, porém, que essa indiferença consiste apenas no mais baixo grau da liberdade:

⁹ Quanto ao caráter absoluto do poder livre na vivência religiosa, o exemplo de Vieira é esclarecedor: “A primeira coisa e a maior que jamais se obrou, não no mundo, senão antes do mundo, foi a geração eterna do Verbo: e como foi, *não feita, mas produzida*, uma obra tão grande, tão imensa, tão portentosa e incompreensível? Não de outra maneira que do conhecimento de si mesmo. Conheceu Deus o seu ser, a sua grandeza, a sua infinidade, a sua onipotência; e o parto que saiu deste imenso conceito de si mesmo, foi outro ele, outro mesmo; foi e é o Verbo tão grande, tão imenso, tão infinito, tão onipotente [...] A imagem mais perfeita, a proporção mais ajustada, e medida mais igual da obra, é o conhecimento de si mesmo em quem a faz [...] quando Alexandre conquistava o mundo, tinha na mente a si mesmo [...] na idéia de si mesmo não cabia Alexandre no mundo; por isso o conquistou todo” (VIEIRA, *As cinco pedras da funda de Davi*, I; ed. cit., vol. II, p. 529-530; grifos acrescentados). Já em Descartes, só depois de reconhecer como evidência da própria imperfeição que no homem o entendimento é limitado às coisas que representa a si mesmo, e no intuito de assinalar a via pela qual o homem pode corrigir-se e aperfeiçoar-se, é que ele aponta para a vontade: “Resta tão somente a vontade, que eu sinto ser em mim tão grande, que não concebo absolutamente a ideia de nenhuma outra [faculdade] mais ampla e mais extensa: de sorte que é principalmente ela que me faz conhecer que eu trago a imagem e a semelhança de Deus” (DESCARTES, 1962, p. 126).

¹⁰ Por um lado, refiro-me à doutrina da Companhia de Jesus sobre o “livre-arbítrio” (em oposição à tese do “servo-arbítrio” de Lutero), conhecida como doutrina da “ciência média” (*scientia media*), geralmente atribuída ao teólogo Luis de Molina, mas que deve seu caráter filosófico principalmente a Pedro da Fonseca, o qual distingue o intelecto como sendo a raiz da liberdade (*intellectum autem esse libertatis radicem*) e ressalta que o poder de agir e não agir sendo indiferente (*potestas ad agendum, et non agendum indifferens*) é a liberdade considerada formalmente em si mesma (FONSECA, 1964, p. 565-566). Por outro lado, refiro-me à pesquisa sobre cartas de jesuítas candidatos a missionários nos séculos XVI e XVII, nas quais eles mostram que essa indiferença era um princípio moral adquirido em sua formação: “Por amor de Nuestro Señor si a V.P. le parece que sea luego

Pois, para que eu seja livre, não é necessário que eu seja indiferente na escolha de um entre dois contrários; mas antes, quanto mais eu pender para um, seja porque eu conheça evidentemente que o bom e o verdadeiro aí se encontrem, seja porque Deus disponha assim o interior do meu pensamento, tanto mais livremente o escolherei e o abraçarei [...] De maneira que esta indiferença que sinto, quando não sou absolutamente impelido para um lado mais do que para outro pelo peso de alguma razão, é o mais baixo grau da liberdade. (DESCARTES, 1962, p. 126-127)

3. Liberdade, cultura e civilização: o princípio ético

Jean-Jacques Rousseau foi o intérprete social e político dessa concepção gradual da liberdade. Contrariamente a Hobbes, ele não descreve o estado de natureza como uma guerra de todos contra todos, mas sim como aquele em que o homem vive do usufruto e nutre apenas as necessidades de sua subsistência, sendo o querer e o não querer, o desejo e a timidez, as primeiras e quase únicas manifestações da sua índole, cuja curiosidade intelectual limitada ao presente, sem a ideia de futuro, seriam suficientes para caracterizar a relação originária entre os indivíduos, não pelo interesse na atividade do outro, e sim pela indiferença:

Suas módicas necessidades encontram-se tão facilmente ao alcance da mão, e ele está tão longe do grau de conhecimentos necessário para desejar adquirir outros maiores, que não pode ter nem previdência, nem curiosidade. O espetáculo da natureza, à força de se lhe tornar familiar, torna-se-lhe indiferente (*indifférent*) (ROUSSEAU, 1999, p. 176).

mi ida en la flota, que agora se partira al Piru, para esto, y para todo lo demas que V.P. me mandare estoi indiferente, y aparejado para cumplir exactamente la voluntad de V.P. y contanto Nuestro Señor esteja” (Blaz Maldonado, 1584, carta 11); “Y despues de entrado en la Compañia ha estado tam herido desto mi coraçon que me a dado en que entender en mortificarle para alcançar la perfecta indiferencia” (Myn de Gurpegui, carta 28). Cf. BARROS, Mariana Leal de & MASSIMI, Marina. “Releitura da indiferença: um estudo baseado em cartas de jesuítas dos séculos XVI e XVII”, *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 15, n. 31, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200007>. Acesso em: 12 abr. 2012.

Tal concepção do espírito humano em função da consciência de si à parte do todo em que se encontra – e não por força do mecanismo dos sentidos na formação das ideias, segundo o modo de explicação dos fenômenos na física –, é o que leva Rousseau a compreender que “não é tanto o entendimento quanto a sua qualidade de agente livre que confere ao homem sua distinção específica entre os animais” (ROUSSEAU, 1999, p. 173), e a falar da desigualdade como condição originária da relação entre os homens. Nisto consiste a diferença radical entre a doutrina de Rousseau e a de Hobbes, porquanto neste as ações humanas resultam igualmente das ideias com que são concebidas¹¹, enquanto que naquele resultam da ideia com que cada um concebe e conhece a si mesmo. Portanto, em Rousseau não há nem pode haver igualdade entre indivíduos independentes, se não se cria vínculo moral ou sentimental, algum movimento de simpatia que estabeleça uma associação entre eles; se cada um existe para si mesmo e busca tão somente o que é necessário para si: se não há ideia de ofício ou dever.

Segundo Rousseau, o maior defeito da doutrina de Hobbes reside no fato de que ele viu nas forças instintivas do homem, como a sensualidade, o efeito negativo do pouco uso da razão, e da sua posição moralista ele deixara de ver que o mesmo que é efeito negativo do pouco uso da razão também é causa que impede positivamente o seu abuso. Afinal, a oposição entre forças instintivas e razão universal só transparece, afirma Rousseau, a partir do momento em que se institui como nova forma da vida a sociedade civil e nela o homem conhece todos os desejos artificiais que degeneram a sua natureza de indivíduo, isto é, o seu poder livre, tornando-o então domesticado e frouxo à medida que ele mesmo vai criando sem limite novas necessidades para si (ROUSSEAU, 1999, p. 188-189).

¹¹ “Quanto às faculdades do espírito (pondo de lado as artes que dependem das palavras, e especialmente aquela capacidade para proceder de acordo com regras gerais e infalíveis a que se chama ciência, que pouquíssimos têm, e apenas numas poucas coisas, não sendo uma faculdade inata, nascida conosco, nem alcançada – como a prudência – enquanto cuidamos de alguma outra coisa), encontro entre os homens uma igualdade ainda maior do que a de força [...] O que talvez possa tornar inacreditável essa igualdade é simplesmente a presunção vaidosa da própria sabedoria” (HOBBS, 2003, p. 106-107).

Nas primeiras sociedades, observa Rousseau, justamente porque não surgiram como resultado da vontade consciente, senão como resultado fortuito das forças a que o homem sucumbe ao invés de dominar, o que se observa é que a lei não é mais que a obrigação que se trata de impor ao outro, mas não a si mesmo. E foi esta, segundo ele, a forma da sociedade que, de início, prevaleceu historicamente: forma que encerra um vínculo puramente jurídico, sem qualquer vínculo moral, e por isso mesmo sem valor, pois o valor da união de um povo consistiria numa soberania à qual o indivíduo não só está de fato obrigado como também por ela ele mesmo se obriga.

Este sentido moral da obrigação pressupõe o poder de indiferença pelo qual os homens são capazes de usufruir entre si as doçuras de um relacionamento independente, mesmo quando se encontram no “inferno” da opressão, como vimos em Vieira¹². Mas o que está em jogo em Rousseau é o princípio ético da doutrina cartesiana da liberdade, em virtude do qual não se trata apenas de usufruir um dom da natureza, senão de utilizá-lo da mesma maneira como se adquire uma habilidade pela qual o homem se aperfeiçoa em termos de cultura e civilização¹³:

Não é, pois, pelo aviltamento dos povos escravizados que se deve julgar as disposições naturais do homem pró ou contra a servidão, mas pelos prodígios realizados por todos os povos livres para se defenderem contra a opressão (ROUSSEAU, 1999, p. 227).

Do vínculo entre o princípio ético e a soberania do povo a que ele pertence nasce a estrita correlação entre a liberdade e a lei. Nessa forma da vida, o que constitui a essência da liberdade nada tem a ver com

¹² No sermão aos escravos citado acima, Padre Vieira chega a afirmar que “é tal a virtude dos mistérios dolorosos da Paixão de Cristo para os que orando os meditam [...] que o ferro se lhes converte em prata [...] a prisão em liberdade, o trabalho em descanso, o inferno em paraíso” (VIEIRA, 2000-2001, v. 2, p. 656-657).

¹³ Segundo Descartes, “não é uma imperfeição em Deus o fato de ele me haver concedido a liberdade de dar meu juízo ou de não o dar sobre certas coisas, a cujo respeito ele não pôs um claro e distinto saber em meu entendimento; mas, sem dúvida, é em mim uma imperfeição o fato de eu não a usar corretamente...” (DESCARTES, 1962, p. 129).

desvio da lei ou ruptura com ela, senão com a obrigação inviolável pela qual todos se igualam¹⁴. Por isso, Rousseau enfatiza que “a lei considera os súditos coletivamente e as ações como abstratas, nunca um homem como indivíduo nem uma ação particular” (ROUSSEAU, 2001, p. 47), de maneira que nos programas e nas políticas públicas de Estado nunca se deve tratar de emancipar determinados indivíduos, e sim de encontrar os meios adequados para impedir que qualquer indivíduo seja despojado do seu poder de obrigar a si mesmo, por sua própria vontade, à vontade geral, isto é, ao cumprimento da lei de cuja autoria ele mesmo participa enquanto povo. Eis como se justifica em Rousseau uma ação coercitiva do Estado com esse propósito:

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto deseja e pode alcançar; o que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui [...] poder-se-ia acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si, porquanto o impulso do mero apetite é escravidão, e a obediência à lei que se prescreveu a si mesmo é liberdade. (ROUSSEAU, 2001, p. 26)

Para que o pacto social [...] não seja uma fórmula vã, ele encerra tacitamente esse compromisso de que [...] quem quer que se recuse a obedecer à vontade geral será obrigado a isso por todo o corpo; o que significa que será forçado a ser livre [*ce qui ne signifie autre chose sinon qu'on le forcera d'être libre*]; pois essa é a condição que, dando cada

¹⁴ É interessante observar que, a propósito da ideia de justiça social, Vieira introduziu a noção de que pelo exercício cotidiano do dever (*officium*) todos se igualam sem o prejuízo da própria natureza, porque pelo dever cada um obriga a si mesmo e ninguém é obrigado por alguma força externa, e por isso mesmo ninguém perde o poder livre que o distingue como indivíduo: “Quem compõe os três estados do Reino, é a desigualdade das pessoas. Pois como se hão de igualar os três estados, se são estados porque são desiguais? [...] Não é necessária Filosofia para saber que um indivíduo não pode ter duas essências [...] Quis-nos ensinar Cristo Senhor nosso, que pelas conveniências do bem comum se hão de transformar os homens [...] hão de deixar de ser o que são por natureza, para serem o que devem ser por obrigação [...] porque o ofício há-se de transformar em natureza, a obrigação há-se de converter em essência, e devem os homens deixar o que são, para chegarem a ser o que devem” (VIEIRA, 2000-2001, v. 2, p. 325).

cidadão à pátria, o garante contra toda dependência pessoal; condição que produz o engenho e o funcionamento da máquina política e que é a única capaz de tornar legítimos os compromissos civis, os quais, sem ela, seriam absurdos, tirânicos e sujeitos aos maiores abusos (ROUSSEAU, 2001, p. 25).

4. Liberdade e modernização I: o princípio estético

Padre Vieira introduziu na cultura brasileira a ideia da liberdade de indiferença. Contrariamente à interpretação que reduz o significado dos seus textos sobre a conversão do escravo africano a um interesse corporativo no século XVII¹⁵, queremos mostrar o significado filosófico do seu ensinamento com vistas ao século XIX, quando começa, no âmbito da reforma literária sob a influência do romantismo francês, o processo da modernização segundo uma mudança de método na forma do pensar. Eis por que nos interessa a ideia da liberdade em Vieira: não porque queiramos ressuscitar a indiferença como princípio moral, senão porque queremos mostrar que pela sua negação começa a história da filosofia brasileira.

Por todo o tempo em que o ensino público esteve sob a vigência da *Ratio Studiorum*, ao longo de dois séculos, a conversão foi a via comum para o indivíduo chegar a conhecer a si mesmo como espírito. A doutrina do livre-arbítrio elaborada pelos jesuítas no século XVI foi o fundamento teórico para a vivência da liberdade de indiferença, tanto para o colono e o missionário no mundo tropical agreste e muitas vezes hostil, quanto para o estrangeiro africano utilizado no trabalho forçado e transformado em mercadoria. Obrigando-se por si à lei de Deus, era possível transcender pela paz de espírito a dura condição de sobrevivência. Mas essa serenidade e fruição de que goza o indivíduo sem sair de si logo se transforma em

¹⁵ Na época de Antônio Vieira (Lisboa, 1608-Salvador, 1697), cuja formação se deu inteiramente nos colégios da Companhia de Jesus no Brasil (Salvador, principalmente, e Olinda), entre 1615 e 1635, quando foi ordenado sacerdote, o nordeste brasileiro se transformou em região típica de plantations – engenhos de açúcar assentados no trabalho de escravos de origem africana. O interesse corporativo refere-se ao fato de que a Companhia de Jesus era proprietária de terras e possuía escravos, e a conversão concorreria para conformar o indivíduo escravizado à sua condição accidental.

alienação quando se transferem para o mundo interior e contemplativo da vivência religiosa todas as aspirações de justiça suscitadas nas relações sociais e políticas, resultando daí uma separação real, porquanto vivida, entre a consciência de si e o corpo social. Desse modo, ao significado subjetivo e formal do termo ‘liberdade’, se contrapôs um significado objetivo e material¹⁶.

Se após a independência da colônia, e em face da necessidade de reformas institucionais, tornou-se inoperante um poder livre indiferente, nem por isso devemos descartar um certo interesse filosófico no pensamento do Padre Vieira. Isto se justifica considerando-se, por um lado, que o conceito da liberdade de indiferença pressupõe o próprio corpo como condição do conhecimento de si: “há de servir o corpo ao próprio conhecimento [...] de maneira que o mesmo que impede o conhecimento direto, serve ao conhecimento reflexo” (VIEIRA, 2000-2001, p. 533); por outro lado, que este é exatamente o núcleo da problematização filosófica em Gonçalves de Magalhães:

O corpo não nos foi dado como uma condição de saber e de querer, mas como uma sujeição que coarctasse esse poder livre, de que abusaríamos, chamando-nos à vida prática. Sem esse corpo, sem as relações sensíveis com outros espíritos [...] não poderíamos efetuar as intuições puras de justiça, de dever, de virtude e do belo no meio

¹⁶ Antes mesmo de Rousseau, Locke foi o primeiro a observar que a ideia de um estado de perfeita liberdade, em que o homem se encontra em sua condição natural como um poder livre absoluto, inteiramente desobrigado, não significa que ele pode transferir para outrem esse poder, isto é: ele *não pode* não ser livre. Assim como se justifica o entendimento de que Deus, embora onipotente, *não pode morrer*, Locke esclarece que “esta *liberdade* do poder absoluto e arbitrário é tão necessária, e tão intimamente agregada à preservação do homem, que ele não pode despojar-se dela senão mediante o que lhe faz perder conjuntamente sua preservação e sua vida: porque um homem, não possuindo o poder da própria vida, *não pode*, mediante pacto ou consentimento próprio, escravizar-se a qualquer outro, nem pôr-se sob o poder absoluto e arbitrário de outrem, que lhe arrebate a vida a seu bel-prazer. Ninguém pode dar mais poder do que possui; e quem não pode tirar de si a própria vida, não pode dar a outrem qualquer poder sobre ela” (LOCKE, 1764, p. 22-23). Disponível em: <<http://oregonstate.edu/instruct/phl302/texts/locke/locke2/locke2nd-a.html#CHAP.%20IV>>. Acesso em: 15 maio 2012.

de todas as lutas da liberdade e da inteligência, de que a história, essa consciência do gênero humano, conserva a lembrança para nosso ensino¹⁷.

Podia Deus sem dúvida criar uma sociedade de espíritos puros, não obrigados a coisa alguma, não sujeitos à menor dor, seres angélicos que vivessem em uma eterna bem-aventurança, só contemplando as maravilhas do seu criador. Mas qual seria o mérito desses espíritos para tanta ventura? Necessita Deus de admiradores inúteis? (MAGALHÃES, 2004, p. 354-355).

Entretanto, para compreendermos a configuração do problema filosófico em Gonçalves de Magalhães, temos de levar em conta o impacto do romantismo em sua formação e a conseqüente assimilação de sua estética. Por ‘estética’ refiro-me à teoria das sensações enquanto provocadas pela obra de arte: um acorde pungente, um compasso que queremos seguir, uma cor que nos deslumbra, uma metáfora que nos abala, uma cena que nos tira da indiferença, e logo desaparece aquela separação entre a consciência de si e o mundo exterior, e logo se reintegra o todo da realidade a que pertencemos. A arte compartilha este arrebatamento com a religião e a filosofia, sendo, porém, a sua peculiaridade que ela o representa sensivelmente, isto é, por meio dos sentidos do corpo e da sensação¹⁸. Gonçalves de Magalhães viveu essa experiência em seu estágio de mais de três anos em Paris, entre 1833 e 1837, e embora não ocultasse um desconforto eventual, ele soube distinguir a especificidade do princípio estético:

Falarei do espírito literário que hoje domina este povo tão amigo do novo. Os poetas estão aqui empenhados em explorar a mina da meia-idade, fatigados com as ideias antigas, e não podendo quase marchar na estrada de Racine e Corneille [...] as novas tragédias não têm um lugar fixo, nem tempo marcado, podem durar um ano e mais; o caráter dessas

¹⁷ Ao mesmo tempo em que assimila o espírito romântico em Paris, Gonçalves de Magalhães manifestou estas ideias no *Ensaio sobre a história da literatura do Brasil – estudo preliminar*, publicado na Niterói, *Revista Brasiliense* (PARIS, 1836) e posteriormente revisto e reeditado (Rio de Janeiro, 1865) sob o título *Discurso sobre a história da literatura do Brasil* (MAGALHÃES, 2004, p. 386).

¹⁸ HEGEL, *Lecciones de estética*, Introdução (1989, p. 14).

composições é muitas vezes horrível, pavoroso, feroz, melancólico, frenético e religioso. Os assassínios, os envenenamentos, os incestos são prodigializados às mãos largas, *mas nem por isso deixam de ter pedaços sublimes* [...] Esses poetas chamam-se românticos; eu tenho visto representar as principais dessas peças¹⁹ (PORTO-ALEGRE; MAGALHÃES, 1962, p. 16-17, grifos meus).

No mesmo horizonte das ideias de Rousseau, o qual advertiu que os fundamentos da vida social não são apenas as necessidades materiais supridas pelo governo e pelas leis de segurança, mas também as necessidades do espírito, das quais dão conta as ciências, as letras e as artes (ROUSSEAU, 1999, p. 12), surgiram os românticos para denunciar o contrassenso e o ridículo de um mundo desespiritualizado pela razão fria das leis de natureza:

O mundo precisa ser romantizado. Assim reencontra-se o sentido originário. Romantizar nada é, senão uma potenciação qualitativa. O [...] inferior é identificado com um [...] melhor nessa operação [...] Na medida em que dou ao comum um sentido elevado, ao costumeiro um aspecto misterioso, ao conhecido a dignidade do desconhecido, ao finito um brilho infinito, eu o romantizo (NOVALIS, 2009, p. 142).

Ou seja, quanto mais o indivíduo reflete sobre si e conhece a si mesmo como manifestação acidental do espírito perfeito, mais lhe parece sublime a compreensão de si mesmo como intérprete da natureza²⁰:

Admiráveis são na verdade todos esses esforços da indústria, todas essas invenções das artes, todos esses triunfos da inteligência humana, aplicada sem repouso a vencer a resistência da inerte matéria. Mas não

¹⁹ Carta de 20 de janeiro de 1834 a Frei Francisco do Monte Alverne, por quem fora conduzido à leitura de Chateaubriand (PORTO-ALEGRE; MAGALHÃES, 1962, p. 16-17).

²⁰ Neste sentido, considere-se Novalis: “O caráter acidental da Natureza parece que também se liga, só por si, à ideia da personalidade humana, e ao ser considerada assim, como criatura humana, pôde a Natureza ficar mais inteligível. Por isto mesmo foi a poesia o instrumento favorito do amigo da Natureza; e nos poemas é que mais claramente surgiu seu Espírito” (NOVALIS, 1989, p. 41).

creio que nesse trabalho assíduo de Ciclopes se revele a dignidade do homem, nem que deva o rei da criação exaurir essa inteligência [...] no exclusivo estudo e afano de prover as suas necessidades físicas, como se ele fosse um mísero escravo do corpo, a vítima da natureza, e não o seu intérprete (MAGALHÃES, 2004, p. 54).

5. Liberdade e modernização II: o argumento da conciliação

Rousseau assinala na gênese do Estado moderno uma relação de reciprocidade entre o poder do indivíduo e o poder constituído por convenção, de maneira que para servir à sua pátria o indivíduo abre mão de sua liberdade natural, e do direito ilimitado a tudo o que deseja e pode alcançar, para conquistar o direito civil de ser protegido contra toda dependência pessoal, sendo esta a sua condição de cidadão. Portanto, na condição de cidadão, o homem moderno não pode não ser livre. Tais ideias certamente marcaram o pensamento de Gonçalves de Magalhães após o seu estágio em Paris²¹, como parece evidente:

Quem nega a liberdade humana cai em uma contradição manifesta; porque, negando-a, prova que sabe o que é liberdade; que quis, e deixou de querer alguma coisa em oposição a outra; que fez esforços para resistir; que pensou sobre os meios de subtrair-se à necessidade; que foi livre na sua resolução, na sua intenção, no seu querer, e que só deixou de executar o que livremente quis, porque a execução depende de coisas estranhas à sua livre vontade (MAGALHÃES, 2004, p. 357).

Mas ao mesmo tempo em que assimila os conceitos iluministas de liberdade, soberania e cidadania, e procura vincar o patriotismo como o fermento da necessária reforma das instituições nacionais após a emancipação política do país, ele se depara com um problema extremamente complexo que passa a desafiar a intelectualidade brasileira: o uso da mão de

²¹ Na mesma carta de 20 de janeiro de 1834, ele se refere à vantagem de poder frequentar a Sorbonne: “Aqui só não estuda quem não quer [...] Há cadeiras só para explicar Dante, Tucídides, Voltaire, Locke etc. etc.. há cadeiras para todas as ciências e para as divisões e subdivisões de todas as ciências” (MAGALHÃES, 2004, p. 18).

obra escrava²². Pois ainda que considerasse errado, perigoso e moralmente condenável, o modo de produção escravista adotado desde a colonização portuguesa²³, o uso da população de origem africana não era empecilho ao crescimento econômico do País²⁴. Sua resposta para o problema – se era justificável ou não a coexistência de uma população de homens livres com outra de escravos – baseou-se num argumento estritamente formal. Primeiramente, Magalhães supõe a vida humana em estado de puro determinismo regido tão somente pelas forças imanentes da natureza, ao qual acrescenta o conceito hobbesiano de direito²⁵, para então concluir que bastariam a inteligência e a liberdade para que aquele mecanismo inocente se transformasse numa permanente guerra de interesses; nesta mesma perspectiva de entendimento, e muito provavelmente valendo-se da definição de ‘liberdade’ então corrente, segundo a qual na vida de

²² Deve-se levar em conta que “além de senhores e escravos encontramos (no século XIX e nos anteriores) outras categorias sociais, outras formas sociais de produção (como a camponesa, com o uso adicional ou não do trabalho cativo) e mesmo outras formas sociais de extorsão de sobretrabalho (a exemplo da pecuária extensiva do Rio Grande do Sul e de Goiás) [...] apesar da presença hegemônica da produção escravista-exportadora, o país não pode ser limitado à plantation açucareira e cafeeira. O século XIX, assim como a história colonial do Brasil, é mais complexo do que isso” (FRAGOSO, 2000, p. 144-145).

²³ “A economia política tem combatido vitoriosamente o erro [...] que um povo não pode prosperar senão à custa de outro povo [...] política essa que à imitação dos romanos [...] Portugal exerceu sobre o Brasil” (MAGALHÃES, Ensaio, II; ed. cit., p. 388).

²⁴ Hoje sabemos que a Colônia era bem mais que uma plantation exportadora, pois havia um mercado interno: “ao lado dos senhores das plantations existiam os criadores de porcos, as fazendas de pecuária bovina, os produtores de mandioca etc. Isto é, uma multidão de produtores que, apesar de não venderem mercadorias para os portos europeus, produziam riquezas e com elas compravam fazendas europeias, escravos africanos etc. Estas pessoas adquiriam estes produtos e cativos [...] por meio de moedas conseguidas anteriormente com a alienação daquele fubá ou mulas nos vários mercados regionais da América portuguesa” (FRAGOSO, 2000, p. 145-146).

²⁵ Segundo Hobbes, “a palavra direito nada significa senão aquela liberdade que todo homem possui para fazer uso de suas faculdades naturais em conformidade com a reta razão. Por conseguinte, o primeiro fundamento do direito natural consiste em que todo homem, na medida das suas forças, se empenhe em proteger sua vida [corpo] e membros” (The citizen [De cive], Chapter I, VII. Disponível em: <<http://www.constitution.org/th/decive01.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2012. Na mesma tradição filosófica, Locke afirma o seguinte: “A liberdade natural do homem consiste em estar livre de qualquer poder superior na Terra, e não estar sob a vontade ou a autoridade legislativa do homem, tendo somente a lei da natureza como regra” (LOCKE, 1764, p. 22-23).

um mesmo homem o fato acidental de estar aprisionado ou acorrentado não exclui a possibilidade do seu poder livre²⁶, ele sustenta como sendo formalmente válido um Estado soberano constituído por uma sociedade de homens livres que não exclui o seu contrário nem é por este excluída:

Mas demos que desaparecessem todas as virtudes, e todas as ciências, desaparecendo todas as suas ocasiões, todos os vícios, e todos os males humanos. Mesmo assim essa sociedade de máquinas vivas, pouco mais ou menos como a das abelhas, impossível seria com a inteligência e a liberdade; porque bastariam estas duas condições para que cada indivíduo pensasse, discorresse, e quisesse ordenar as coisas a seu jeito; e cada qual pensando, e querendo operar a seu grado, não haveria acordo, não haveria sociedade, seria a guerra o estado permanente, e viveriam os homens em um estado muito pior do que o atual. Supondo porém uma sociedade de entes sem liberdade, sem virtudes nem vícios, sem bens nem males, todos de acordo e uniformes obedecendo a uma só vontade sempre justa; uma tal sociedade é possível, e talvez exista em qualquer outro sistema planetário; *mas sendo também possível uma sociedade de homens livres, que não exclui a outra, nem é por ela excluída, esta sociedade existe de facto no nosso planeta, e dela somos membros, livres graças a Deus, a fim de que sejamos justos por nós mesmos, virtuosos e sábios pelos nossos próprios esforços, e não um rebanho de máquinas, obedecendo cegamente a uma vontade soberana.* (MAGALHÃES, 2004, p. 356, grifos meus).

²⁶ Hume, por exemplo, é categórico: “Por liberdade [...] queremos dizer apenas *um poder de agir ou não agir segundo as determinações da vontade*; isto é, se escolhermos permanecer em repouso, podemos; mas se escolhermos mover-nos, também podemos. Ora, admite-se universalmente que qualquer homem que não esteja aprisionado ou acorrentado é capaz desta liberdade hipotética. Logo, aqui não há assunto para discussão” (HUME, *An enquiry concerning human understanding*, VIII, Part I, E8.23. Disponível em: <<http://www.davidhume.org/texts/ehu#SBN80>>. Acesso em: 20 jun. 2012:). Vale observar que formalmente esta definição de ‘liberdade’, marcada pela extrema contingência constitutiva do poder de um homem, não surge com o iluminismo, mas remonta àquela concepção já manifesta no jesuíta Pedro da Fonseca, para quem “a liberdade implica a possibilidade de escolher aquilo que não é manifestamente o melhor e o mais perfeito sem que isto afete qualitativamente o exercício dessa mesma liberdade” (MARTINS, 1995, p. 520). A mesma contingência também aparece na concepção de Padre Vieira, considerada acima, quando ele questiona: “Que tem que ver a liberdade de uma ave com penas e asas para voar, com a prisão do que se não pode bulir dali por meses e anos, e talvez por toda a vida?”.

Concebido para conciliar a forma essencial e a forma acidental da liberdade²⁷, tal argumento serviu para justificar a necessidade do Poder Moderador no Brasil, atribuído ao Imperador desde a Constituição de 1824, uma vez que “a liberdade de muitos só era possível com algum elemento fatal, que os reunisse, e os harmonizasse” (MAGALHÃES, 2004, p. 357); serviu também para justificar a ideia de governabilidade instituída durante a chamada Conciliação (1853), estratégia política a partir da qual o imperador Pedro II patrocinou a implantação de um revezamento entre os partidos conservador e liberal para presidir o Conselho de Ministros de Estado: o imperador passou a alternar os partidos supostamente contrários, mas não contraditórios, cada vez que escolhia o presidente do Conselho, o qual escolhia os ministros conselheiros. Em outras palavras, a política da Conciliação é essencialmente conservadora:

[...]as verdades filosóficas [...] têm íntima relação com a ordem religiosa, a ordem moral, a ordem política [...] e se essas verdades, ainda mesmo as mais incontestáveis, devessem ser proclamadas e aplicadas em toda a sua plenitude, a quantas abdições não obrigariam? A quantas reabilitações? A quantas reformas? Que grandes reorganizações após terríveis desorganizações! (FRAGOSO, 2000, p. 65)

Não há dúvida de que o ponto de vista de Magalhães sobre a liberdade remonta à oposição entre livre-arbítrio e “servo-arbítrio” no século XVI (ver nota 11): “Este grande problema da conciliação

²⁷ ‘Essencial’ no sentido de ser a causa formal da soberania do Estado; ‘acidental’ no sentido de distinguir-se pela extrema contingência, como se verifica no fato de “na escravidão brasileira ter existido a possibilidade de um escravo tornar-se livre e, eventualmente, dono de outro cativo. Fenômenos que, provavelmente, ajudam a entender a estabilidade da escravidão ao longo de mais de três séculos [...] no decorrer do período regencial, à exceção da Revolta dos Malês (1835), nenhum dos levantes então ocorridos (Farrapos, Cabanos e Balaios), mesmo quando contavam com a participação de camadas populares, reivindicou a eliminação da escravidão” (FRAGOSO, 2000, p.155). Famosa é a personagem de Machado de Assis em Memórias póstumas de Brás Cubas, o Prudêncio, que desfruta perversamente desse acidente em sua vida, ao fustigar violentamente um seu irmão de raça que lhe serve como escravo.

do livre-arbítrio e da presciência divina, tão discutido pelos maiores teólogos e filósofos cristãos, tem sido explicado por modos diversos, mas não resolvido” (MAGALHÃES, 2004, p. 358); também não há dúvida de que o modelo de explicação dos fatos utilizado é a causalidade formal, segundo a qual nada existe no efeito que não esteja contido na causa, ou, em seus próprios termos: “a coexistência da liberdade e da necessidade prova que tudo foi previsto e ordenado com maior sabedoria” (MAGALHÃES, 2004, p. 357). E certamente nada disso contribui para o debate ético suscitado desde o *Leviatã* de Hobbes e o *Discurso sobre a desigualdade entre os homens* de Rousseau, o qual gira em torno à ideia de que a liberdade tem leis.

Mas o que desperta efetivo interesse filosófico em Gonçalves de Magalhães é a relação que nele encontramos entre a ideia de liberdade e o conhecimento de si: com a sua rejeição da liberdade de indiferença mediante a assimilação do romantismo, torna-se evidente que entrou em curso a crítica do espírito formado sob a *Ratio Studiorum* no Brasil²⁸, e que o conhecimento de si, antes concebido como efeito da conversão em Vieira, passa a ser considerado como fundamento no mesmo sentido do “eu penso” cartesiano²⁹. Por esta via, ele admite como causa da vida organizada um princípio universal de conciliação espontânea, o “princípio vital”, historicamente atribuído ao filósofo Plotino e recuperado por eminentes cientistas de sua época, como W. Herschel³⁰, Étienne Geoffroy Saint-Hilaire³¹ e M. Jean Pierre Flourens³². Desse modo, sua obra *Fatos do espírito humano*, recheada de citações e referências às disciplinas voltadas sobre os fenômenos da natureza, “principalmente a física, a anatomia e

²⁸ “Para o brasileiro, no seu país, obstruídas e fechadas estavam todas as portas e estradas que podiam conduzi-lo à ilustração. Uma só porta ante seus passos se abria; era a porta do convento, do retiro, e do esquecimento! A religião lhe franqueava essa porta; a religião a fechava sobre seus passos, e o sino que o chamava ao claustro, anunciava também sua morte para o mundo” (MAGALHÃES, 2004, p. 386).

²⁹ Foi apenas desse ponto de vista, isto é, da precedência histórica, a qual foi reconhecida inclusive por Tobias Barreto em sua análise dos *Fatos do espírito humano*, que cheguei a saudar Gonçalves de Magalhães como “fundador” da filosofia brasileira (MAGALHÃES, 2004, p. 11-43).

³⁰ Obra citada: *Discours sur l'étude de la philosophie naturelle* (ed. francesa de 1834).

³¹ Obra citada: *Histoire naturelle générale des règnes organiques* (1854).

³² Obra citada: *De la vie et de l'intelligence* (1858).

a fisiologia” (MAGALHÃES, 2004, p. 63), representa uma abertura à moderna concepção do saber científico, e não mais o saber teológico, como pressuposto da indagação filosófica, embora isto não significasse para ele que o método experimental servisse para esclarecer a natureza da investigação sobre o saber causada pelas circunstâncias mesmas da vida:

As verdades filosóficas [...] têm contra si as suscetibilidades de corporações poderosas, as vantagens práticas das crenças e das seitas, a ignorância de uns, o proveito de muitos, os preconceitos de uma ordem social que dispõe sucessivamente da cicuta, da cruz, de fogueiras, de dragões e de cárceres para provar que só ela tem razão. Quando muito toleram hoje, porque de todo não podem dar cabo da razão, que viva a filosofia teoricamente nas escolas, sem pretensões de dirigir o mundo social, e de querer aplicar os seus princípios para melhorar a ordem existente (MAGALHÃES, 2004, p. 64-65)

6. Liberdade e modernização III: o ético e o estético na cultura

Quase meio século após a Independência, o processo de modernização das instituições nacionais parecia emperrado em torno ao problema da representação política das classes inferiores (ver nota 26), e uma reflexão de José de Alencar, romântico de nomeada e então ministro da justiça do gabinete conservador de Pedro II, foi suficiente para tornar patente que a estética do romantismo, embora tivesse contribuído para introduzir na cultura brasileira o moderno princípio filosófico da relatividade³³, criou um abismo entre o ideal e o real³⁴, e em consequência gerou o esvaziamento

³³ Refiro-me a relatividade (e não relativismo) no sentido de que as coisas só podem ser conhecidas em relação à consciência de si como espírito formado dentro de certas condições ou limites, de maneira que há dois absolutos: o espírito que conhece, e as coisas que são conhecidas, sendo o conhecimento apenas a relação entre dois absolutos irreduzíveis entre si. Tobias Barreto foi o primeiro a pensar a relatividade como problema diretamente a partir de Kant em seu artigo “Relatividade de todo conhecimento” (1885); depois dele, Farias Brito tratou do problema desde os seus primeiros livros, e com maior precisão em *O mundo interior*; §57-§63.

³⁴ Refiro-me à concepção dicotômica de Novalis celebrizada por Allan Poe em *The mystery of Marie Rogêt* (1842): “Há séries ideais de acontecimentos que correm paralelas ao que realmente acontece. Raramente coincidem; em geral, os homens e as circunstâncias modificam a série ideal perfeita, e suas consequências são igualmente imperfeitas” (NOVALIS, *Moralische Ansichten*).

ético da cultura nacional³⁵. Eis a reflexão do Alencar: “A distância entre o político e o filósofo [...] é imensa, não obstante se acharem reunidas em uma só individualidade essas duas faces da razão. Há reformas que o espírito prevê em um futuro remoto, ao passo, que no presente combate como altamente prejudiciais. Tudo tem seu tempo” (ALENCAR, 1868, p. 9)³⁶.

Quando Sílvio Romero condenou o caráter sobrenatural e absoluto do romantismo, “depois que a ciência do dia imparcial e segura penetrou, um pouco amplamente, no problema das origens”³⁷, instaurou-se uma crise estética no seio da intelectualidade, então representada essencialmente por letrados: os poetas do último quartel do século XIX fizeram uso político da moderna ideia de ciência para solapar os fundamentos teóricos da monarquia – daí o cientificismo³⁸. Tendo ao fundo o significado revolucionário do

³⁵ Machado de Assis retratou com sarcasmo esse esvaziamento do princípio ético no romance *Esau e Jacó*, quando D. Cláudia consola o marido por ele estar abatido com o fato de os liberais terem sido chamados para substituir os conservadores no poder: “Mas, Batista, você o que é que espera mais dos conservadores? [...] Batista, você nunca foi conservador! [...] Você estava com eles, como a gente está num baile, onde não é preciso ter as mesmas ideias para dançar a mesma quadrilha” (ASSIS, *Esau e Jacó*, Cap. XLVII).

³⁶ Tobias Barreto rejeitou essa dicotomia entre a verdade dos fatos e a sua idealização: “A verdade não tem seu tempo – ela é de todos os tempos [...] é fácil de compreender o engano dos apóstolos da procrastinação indefinida; *eles julgam prever o que realmente estão vendo e sentindo*, isto é, a necessidade das reformas capitais, do estabelecimento do verdadeiro governo, da verdadeira ordem social.” (BARRETO, 1990b, p. 56; grifos meus).

³⁷ Refiro-me ao texto A Poesia de Hoje, que ele elaborou como prefácio para seu livro *Cantos do fim do século* (1878): “A poesia é um resultado da organização humana, nada tem de absoluto, nem de sobrenatural [...] No meio das mutações por que hão passado todos os ramos do pensamento humano, qual será o estado a que deve ter chegado a poesia? Qual o seu caráter de hoje? [...] A época de Darwin, Moleschott e Büchner, de Lyell, Vogt e Virchow é naturalmente a de Comte, Mill e Spencer, de Buckle, Draper e Bagehot. Este nomes exprimem a grande transformação das ciências da natureza, invadindo a esfera das ciências do homem [...] A popularização da ciência é um fenômeno dos últimos tempos [...] Tudo é relativo no universo e no homem” (ROMERO, *Cantos do fim do século*, Prólogo). Cf. Texto completo em: <<http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com.br/2010/04/poesia-de-hoje.html>>.

³⁸ Em sua obra crítica, Machado de Assis soube distinguir com clareza o cientificismo do problema estético: “O Sr. Sílvio Romero conclui no prólogo dos *Cantos do fim do século* que a nova intuição literária [...] será um resultado do espírito geral da crítica contemporânea. Esta definição, que tem a desvantagem de não ser uma definição estética, traz em si mesma uma ideia compreensível, assaz vasta, e adaptável a um tempo em que o espírito recua os seus horizontes. Mas não basta à poesia ser o resultado geral da crítica do tempo [...] Dizer que a poesia há de corresponder ao tempo em que se desenvolve é somente afirmar uma verdade comum a todos os fenômenos artísticos. Ao demais, há um perigo na definição deste autor, o de cair na poesia científica e, por dedução, na poesia didática (ASSIS, 1962, p. 812-813).

conceito de evolução e do darwinismo social de Spencer, segundo o qual as leis universais assinaladas pelo autor d’*A origem das espécies* (1859) no campo da natureza – a luta pela vida e a seleção natural – também valem para o campo social, os poetas da nova geração encontraram aí a inspiração para se posicionarem como arautos de um novo bom senso e de um novo bom gosto³⁹, enfim, de uma nova maneira de sentir, corrigida em sua natureza. Mas pode-se corrigir a natureza? Qual a tese da natureza até então defendida?

Em Gonçalves de Magalhães, a existência das coisas – a começar pela própria existência – não é considerada *materialiter* ou *formaliter* do ponto de vista do método experimental⁴⁰, senão de acordo com a doutrina aristotélico-tomista (cf. nota 5), sendo esta doutrina o pressuposto do seu postulado de que a “forma é a condição necessária da existência física” (MAGALHÃES, 2004, p. 407), como também das suas afirmações de que “todas as coisas estão intelectualmente em Deus” (MAGALHÃES, 2004, p. 353), inclusive o espírito humano, “[em cuja] inteligência se *refletem* os pensamentos de Deus; ele procura compreendê-los, delibera e obra por si mesmo” (MAGALHÃES, 2004, p. 353, grifos meus). Em outras palavras, ele sustenta a necessidade em nós das “leis” de natureza, porém segundo a “lei” de Deus, no seguinte sentido: se a razão nos foi dada com a finalidade superior de conhecermos as leis que determinam nossa existência, nós ainda recebemos a mais o poder livre de arbítrio pelo qual, à luz da razão, nos tornamos capazes de ir ao encontro da própria natureza para sermos, “por nós mesmos, virtuosos e sábios pelos nossos próprios esforços, e não um rebanho de máquinas, obedecendo cegamente a uma vontade soberana”. Desse ponto de vista, ainda que a liberdade em Gonçalves de Magalhães não corresponda ao poder contracausal cartesiano de *impedir* a si mesmo de acreditar sem razões suficientes, ela é a forma pela qual o homem escapa ao mecanismo das leis de natureza para transformar-se, numa perspectiva contrária à da conversão, no ente moral.

³⁹ No âmbito da cultura de língua portuguesa, Antero de Quental já chamara a atenção para o problema em sua famosa carta aberta (1865) dirigida ao romântico António Feliciano de Castilho.

⁴⁰ Desse ponto de vista, a existência das coisas é considerada como sendo o conjunto de todos os objetos da experiência em função da regularidade de uma causalidade mecânica, conforme a definição kantiana: “A natureza é a existência das coisas enquanto determinadas por leis universais” (KANT, I, §14-§16).

Mas ainda que o homem seja capaz de entender e de agir de acordo com o seu entendimento, sendo assim o valor do seu ato (a saber: “verdadeiro”, “belo”, “bom”) relativo à consciência de si⁴¹, o fato é que nesta relação entre o espírito humano e o divino, considerando-se a relatividade que temos em mente (ver nota 36), não se encontrariam dois absolutos, senão apenas um, de maneira que ao espírito humano caberia não produzir ou criar, mas tão somente refletir ou reproduzir, com maior ou menor brilho, como um espelho. E assim vemos que Gonçalves de Magalhães não vai além de fundamentar o conservantismo segundo uma consciência pensante (reflexa ou reflexiva) que se perpetuaria na medida em que possui a faculdade de manifestar, por si mesma, princípios e valores inatos porquanto inerentes à própria formação:

Essa teoria das ideias inatas, ridicularizada pelos que não a entendem, ou reduzem o espírito humano a uma tábua rasa, foi satisfatoriamente explicada pelo seu autor, respondendo às objeções de Hobbes contra as suas *Meditações* [...] “Quando digo”, é Descartes quem fala, “que qualquer ideia nasceu conosco, ou está assinalada naturalmente em nossas almas, não entendo que ela se apresente sempre ao nosso pensamento; entendo tão somente que temos em nós mesmos a faculdade de a produzir” (MAGALHÃES, 2004, p. 94).

Por essa via, o autor de *Fatos do espírito humano* é levado a idealizar as sensações, transformando-as em signos daquilo que se percebe pelos sentidos, e separando-as, enquanto recepção fisiológica, da intuição no ato de perceber. Desse modo, as sensações não poderiam fazer parte do espírito senão como sinais carentes de interpretação, sendo a intuição correlacionada com os princípios e valores tradicionais adquiridos na própria formação o que as reuniria e conservaria em memória, e o que tornaria sensível o espírito em termos de sentimentos e emoções⁴². Em

⁴¹ “Só tem liberdade neste mundo quem é inteligente; só tem inteligência quem é livre, e obra por si mesmo; e quem tem inteligência e liberdade tem consciência de si mesmo, é de necessidade um ente moral.” (MAGALHÃES, 2004, p. 355).

⁴² “A sensação [...] é apenas um sinal em nós, que em nós ficaria, se a consciência não a objetivasse [...] porque a percepção de um objeto externo é a intuição de um objeto a quem referimos as sensações [...] todas as sensações estão a priori na faculdade de sentir, como no germen preexiste o tipo do seu futuro indivíduo [...] Eu distingo aqui a sensibilidade propriamente dita, que é uma propriedade essencial da força vital, que sente sem consciência

suma: para Gonçalves de Magalhães, o princípio estético, fundamento da possibilidade de perceber que aquilo que sentimos na criação da obra de arte transcende o âmbito da passividade de sentir, e o princípio ético, fundamento da possibilidade de agir em conformidade com o bem superior, esses dois princípios, enfim, entrariam em perfeita harmonia se e na medida em que o homem seguisse a própria natureza⁴³:

Que faz o homem? Além do mundo conhecido cria um mundo para seu Deus [...] e neste mundo terrestre cria uma forma material que o represente e o manifeste continuamente aos seus sentidos. Tendo assim fixado sua ideia, fazendo-a sensível, e, por assim me explicar, materializando-a; não podendo ela escapar nem à sua inteligência, nem a seus sentidos, o instinto vago que a Deus o elevava se converte em culto, adquire permanência, e nada haverá capaz de o destruir. Eis a realização do instinto religioso [citando Victor Cousin]: ‘O culto é para a religião natural o que a arte é para a beleza natural, o que é o Estado para a sociedade primitiva, o que para o mundo natural é o mundo da indústria’ (MAGALHÃES, 1836, p. 407).

Tendo em vista o moderno conceito da liberdade humana como um poder contracausal⁴⁴, Tobias Barreto se posiciona francamente contra a

e sem memória, da percepção externa, ou perceptibilidade do espírito, que recebe, refere, e objetiva essas sensações, as quais lhe servem de sinais de alguma coisa [...] e o faz parecer sensível, pela consciência da percepção imediata delas” (MAGALHÃES, 2004, p. 163-186).

⁴³ Segundo Novalis, “quando você vê um pequeno pássaro acabando bem recentemente de sair de sua casca, e eu lhe mostro suas asas, dizendo que é de sua natureza voar, você teme que não voará? [...] Se lhe mostro um pequeno peixe que por acaso acaba de nascer na margem, e lhe provo por todas as suas partes que não saberia viver por muito tempo no ar, mas que sua natureza exige que ele esteja na água; você crê que não nadará à primeira maré? [...] E se lhe mostro o homem, que por sua natureza forma desejos que não têm mais nenhuma analogia, qualquer que seja, com o pouco que esta Terra pode fornecer-lhe na medida em que é animal; crê você que esta Terra é o elemento que convém à sua natureza?” (NOVALIS, 2009, p. 18-19).

⁴⁴ Refiro-me à ideia da liberdade a partir de Descartes como o poder de “impedir (*abstinere*) a si mesmo, etc.”, considerado acima. Mas, em Tobias Barreto, refiro-me, principalmente, à definição kantiana: “A *vontade* é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e *liberdade* seria a propriedade desta causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, independentemente de causas estranhas que a determinem” (KANT, 2007, p. 93).

romantização da natureza que faz da arte um culto à beleza “natural”. Do seu ponto de vista, quando se diz que algo é “naturalmente” belo, ou que existe uma beleza “natural”, os sentimentos e emoções apenas refletem a regularidade de juízos de gosto dentro de uma tradição cultural. Tobias Barreto é muito claro quanto a esta compreensão, quando explica que a “alma da poesia antiga era o senso *mítico*, pelo qual a natureza se povoava de seres imaginários; o que repousa no pressuposto de que, sem esses seres, a natureza não tinha encantos, não podia, por si só, nutrir e engrandecer o espírito poético” (BARRETO, 1990a, p. 284). Por esta via, se compreende também a sua afirmação de que “uma arte *natural* significando um complexo de preceitos, impostos pela razão, ou inspirados por Deus, para regularem as ações do homem, no modo de exercer o seu trabalho [seria] uma ideia supinamente ridícula” (BARRETO, 1990a, p. 239).

Mas não obstante estar em sintonia com a ideia de liberdade vincada por Kant com base no conceito de causalidade, principalmente no que diz respeito ao caráter específico da causalidade da ação livre⁴⁵, Tobias Barreto surpreende ao afirmar ousadamente “serem as leis da liberdade as mesmas leis da natureza” (BARRETO, 1990a, p. 294). Como se explica? Primeiramente, se o conceito de “lei” de natureza implica, como estabeleceram os físicos modernos, uma causalidade mecânica para dar conta do movimento nas condições *a priori* de espaço e tempo, sem dúvida alguma se tornou evidente que as ações humanas também estão sujeitas à mesma causalidade⁴⁶, principalmente depois que os fisiologistas e os químicos do século XIX passaram a comprovar rigorosamente seus conhecimentos acerca do homem considerado nas mesmas condições,

⁴⁵ Segundo Kant, como “o conceito de uma causalidade traz consigo o de *leis* segundo as quais, por meio de uma coisa a que chamamos causa, tem de ser posta outra coisa que se chama efeito, assim a liberdade, se bem que não seja uma propriedade da vontade segundo leis naturais, não é por isso desprovida de lei, mas tem antes de ser uma causalidade segundo leis imutáveis, ainda que de uma espécie particular; pois de outro modo uma vontade livre seria um absurdo” (KANT, 2007, p. 93-94).

⁴⁶ Segundo Kant, se “o princípio da causalidade se referir tão somente às coisas tomadas [...] enquanto objeto da experiência, e se as mesmas coisas [...] lhe não estiverem sujeitas, então a vontade pode, por um lado, na ordem dos fenômenos [...] pensar-se necessariamente sujeita às leis da natureza, ou seja, como *não livre*; por outro lado, enquanto pertencente a uma coisa em si, não sujeita a essa lei e, portanto, *livre*” (KANT, 1985, B xxvii-xxviii).

isto é, enquanto corpo vivo organizado da espécie animal. Daí o seu entendimento de que assim como na condição de membro da espécie animal a sobrevivência do homem depende do perfeito mecanismo da lei de natureza, o poder de autodeterminação conquistado pelo indivíduo, isto é, o seu poder de obrigar-se a si como senhor de si mesmo para alcançar um fim por ele mesmo concebido, tal poder livre considerado nas relações sociais na verdade não subsiste em face da própria animalidade sem o mecanismo da lei social para protegê-lo – a norma jurídica – e por isso mesmo dela depende.

Após identificar o determinismo com a regularidade da causalidade mecânica, como sendo a causa da guerra de todos contra todos no mundo social, semelhante à “luta pela vida” no mundo animal, Tobias Barreto argumenta, já agora conciliando claramente o formalismo kantiano com o evolucionismo darwinista, que o seguir a natureza não é válido como princípio ético, porque o uso tende a transformar-se em abuso, ou ainda, em suas palavras: “coisas que são *naturalmente regulares*, isto é, que estão de acordo com as leis da natureza, tornam-se pela mor parte outras tantas *irregularidades sociais*” (BARRETO, 1990a, p. 304). Daí que no caso de uma concepção modernizada da sociedade brasileira pós-Independência, a harmonização entre as diferentes classes sociais consistiria basicamente na identificação e eliminação de tais abusos ou irregularidades.

O conceito kantiano da liberdade em termos de causalidade e lei é a chave para entendermos por que a ética em Tobias Barreto implica um processo social contrário ao processo da natureza: a luta contra a luta pela vida. A tal processo social que, em última análise, “é um sistema de *regras*, uma rede de *normas* que não se limitam ao plano da ação, chegam até os domínios do pensamento” (BARRETO, 1990a, p. 305), e que pressupõe a concepção do homem como sendo um animal com toda a sua ferocidade natural, mas “um animal que *prende-se*, que *doma-se a si mesmo*”⁴⁷ (BARRETO, 1990a, p. 307), ele denomina cultura. Assim sendo, tenham as regras ou normas em mim um caráter religioso, jurídico ou político, “a cultura [...] é sempre alguma coisa, que corrige, que resiste aos

⁴⁷ Para distinguir a ética, em seu caráter normativo, da moral, Tobias Barreto ressalta a dimensão subjetiva do “indivíduo prendendo-se a si mesmo – é o puro domínio da moral” (BARRETO, 1990a, p. 307).

ímpetus naturais” (BARRETO, 1990a, p. 305). Ora, desse ponto de vista, a finalidade ética da cultura não é outra senão *impedir* que se estabeleça o direito com base apenas na evidência do fato, alegando-se para tanto que se trata de fato naturalmente regular e, por isso mesmo, em conformidade à lei de natureza, a exemplo do direito de propriedade de cativos sustentado no Brasil ainda na segunda metade do século XIX. O esclarecimento de Tobias Barreto é o seguinte:

Assim, e por exemplo, se alguém hoje ainda ousa repetir com Aristóteles que há homens nascidos para escravos, não vejo motivo de estranheza. Sim, é *natural* a existência da escravidão; há até espécies de formigas, como a *polyerga rubescens*, que são escravocratas; porém é *cultural* que a escravidão não exista⁴⁸ (BARRETO, 1990, p. 304).

Comparativamente ao romantismo de Gonçalves de Magalhães, que introduziu o “belo” como um valor estético referido ao Bem transcendente e absoluto, as ideias ventiladas por Tobias Barreto tornaram muito mais complexa a relação entre o princípio estético e o princípio ético. Porque se a cultura é a antítese da natureza, como a concebe o sergipano (BARRETO, 1990a, p. 247), e tem a finalidade ética de impedir que o homem perca o sentido contracausal da liberdade pela qual ele é capaz de domar-se e prender-se a si mesmo, então como seria possível ao homem libertar-se dessa prisão que ele mesmo cria para si em nome da civilização, conforme a denúncia de Rousseau?

Para ressaltar a finalidade ética da cultura, Tobias Barreto se posiciona acidentalmente contra Rousseau, quando afirma que o processo cultural consiste em “*desbastar*, por assim dizer, o homem da natureza, *adaptando-o* à sociedade” (BARRETO, 1990a, p. 306). Isto porque, como

⁴⁸ Vale observar que a posição de Tobias Barreto relativamente ao problema é inteiramente compatível com a de Rousseau, inclusive na referência a Aristóteles: “Aristóteles, antes de todos eles [principalmente Grotius e Hobbes], dissera que os homens não são naturalmente iguais, mas nascem uns para a escravidão e outros para o domínio. Tinha razão Aristóteles, porém tomava o efeito pela causa. Todo homem nascido na escravidão nasce para a escravidão: nada mais certo. Os escravos tudo perdem sob seus grilhões, até o desejo de libertar-se deles [...] Se há, pois, escravos por natureza, é porque houve escravos contra a natureza” (ROUSSEAU, 2001, p. 11).

resultado do seu kantismo, ele concebe a natureza como uma causalidade ilimitada “enquanto uma força estranha [sobre a qual] a força espiritual do homem, como a sua inteligência e a sua vontade, não influi” (BARRETO, 1990a, p. 247). Na verdade, porém, o brasileiro não contradiz o essencial da doutrina rousseauiana, quando afirma ser “verdade que os diversos processos de seleção social estão sujeitos à degenerescência” (BARRETO, 1990a, p. 309), e que a “liberdade humana é um fato da ordem natural, que tem a sua lei, porém não se deixa explicar mecanicamente”. E por esta via, vemos que ele se baseia na intencionalidade dos atos puramente espirituais, e não no mecanismo de causas eficientes⁴⁹, para definir ‘cultura’ como “a antítese da *natureza*, no tanto quanto ela importa uma mudança do *natural*, no intuito de fazê-lo belo e bom” (BARRETO, 1990a, p. 247). Em outras palavras: “Não basta obrar ou proceder *corretamente*, é preciso sentir corretamente...”⁵⁰ (BARRETO, 1990a, p. 306); e desse modo ele também viu, como Rousseau, a necessidade de o homem preservar o princípio estético para não perder tudo o que sua perfectibilidade o levara a conquistar, tornando-se assim um imbecil:

[o] homem, pelos estudos que faz, pelos livros que lê, pelo ambiente social em que se move, adquire uma intuição diversa da intuição herdada [...] Mas como, por outro lado, sentimentos novos não se bebem nos livros, nem o meio é capaz de transformá-los de repente, daí resulta uma certa desproporção entre o mental e o emocional [...]

⁴⁹ Segundo Rousseau, o homem se reconhece naturalmente livre, “sendo sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física explica de certa maneira o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias; mas, na faculdade de querer, ou melhor, de escolher, e no sentimento dessa faculdade só se encontram atos puramente espirituais, dos quais nada se explica pelas leis da mecânica” (ROUSSEAU, 1999, p. 173).

⁵⁰ Os críticos cavilosos do “germanismo” de Tobias Barreto geralmente insistem que ele frequentemente baseou-se em autores alemães cujas obras, na época, serviram apenas para divulgar ideias, e que por isso mesmo são obras datadas que ninguém mais lê. Para nós, o mais importante é a sua percepção dos problemas como problemas filosóficos, e a sua apropriação das ideias divulgadas no intuito de construir seus próprios argumentos segundo seu próprio plano. Este é o caso de Julius Froebel, quanto à ideia da cultura em termos de uma causalidade final; e também é o caso de Ludwig Noiré, quanto à ideia de que todo o desenvolvimento é redutível a uma modificação do *sentimento*.

Tudo isto em consequência da maior lentidão do desenvolvimento emocional. Por isso mesmo, e porque o mecanismo social não repousa [...] sobre opiniões, mas sobre sentimentos, o progresso das sociedades é igualmente lento (BARRETO, 1990a, p. 286-288).

Tendo constatado que a mudança na sensibilidade é muito mais lenta e difícil do que a mudança de opiniões – no que ficamos muito bem instruídos com a experiência do romantismo na orientação da vida política brasileira – e por isso mesmo tendo chegado à convicção de que uma ciência do espírito baseada no mesmo método das ciências da natureza não dá conta da liberdade humana como um poder contracausal⁵¹, Tobias Barreto deixou um legado substancial que se tornou o ponto de partida para pesquisas sobre a ideia de filosofia como ciência do espírito, a exemplo de Raimundo de Farias Brito, cuja obra tem despertado interesse crescente, sendo objeto de dissertações e teses acadêmicas⁵².

Conclusão

A título de conclusão, vemos que a concepção ontológica da cultura em Tobias Barreto, como condição de possibilidade do ente moral, é uma resposta aos desafios lançados a partir da introdução do romantismo por Gonçalves de Magalhães.

Vemos também que no âmbito dessa reforma literária, a ideia de liberdade traz consigo a consciência de si como fundamento da experiência estética, contrariamente à consciência de si pela conversão religiosa, o que nos permite distinguir, desde então, o nascimento da consciência crítica no Brasil.

⁵¹ “Não canso de repeti-lo: a ciência do eu implica contradição. Abstraido da pessoa, e do caráter que a constitui, o eu é coisa nenhuma, nada significa. Mas onde estão as induções científicas, feitas de modo que possam garantir nossos juízos sobre a marcha normal da personalidade alheia? Eu disse alheia; e pudera dizer própria. Todos sabemos, por experiência, que as mais das vezes, o que nos desarranja e nos perturba, no curso ordinário da vida é a ignorância de nós mesmos, da força de nossas paixões, ou da fraqueza de nossa vontade. Não sei qual seja o psicólogo capaz de medir com o olhar da reflexão toda a extensão de seu ser. Não sei quem foi que desceu ao fundo do abismo e voltou trazendo na boca a palavra do enigma.” (BARRETO, 1990a, p. 153).

⁵² Destacamos a tese de Leonardo Ferreira Almada: *A ideia de filosofia como ciência do espírito no Brasil* (UFRJ, 2009).

Finalmente, vemos que a ideia de uma filosofia brasileira está intimamente associada à relação entre liberdade e modernização como um problema suscitado a partir da singular experiência histórico-cultural brasileira, mas que não deixa de ser universal na medida em que diz respeito à condição ontológica de todo o homem enquanto povo.

Referências

ALMADA, Leonardo Ferreira. *A ideia de filosofia como ciência do espírito no Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com.br/2009/03/ideia-de-filosofia-como-ciencia-do.html>>. Acesso em: 10 Jan. 2012.

AGOSTINHO, *A cidade de Deus* V, X. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARISTOTELES. *Sobre a alma*. Tradução de Ana Maria Lóio. Lisboa: INCM, 2010. Disponível em: <<http://www.obrasdearistoteles.net/index.php>>. Acesso em: 10 Jan. 2012.

_____. *Metafísica de Aristóteles*. Edição Trilingue por Valentín García Yebra. Madrid: Gredos, 1990.

ASSIS, Machado de. *Obra completa*, v. III. Rio de Janeiro: Aguilar, 1962.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 1943

BARRETO, Tobias. *Estudos de filosofia*. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: INL/Record, 1990a

_____. *Crítica política e social*. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: INL/Record. 1990b

BENSE, Max. *Estética*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.

CERQUEIRA, L. A. *Filosofia brasileira – Ontogênese da consciência de si*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Maturidade da filosofia brasileira: Farias Brito*. In: BRITO, R. de Farias. *O mundo interior*. Lisboa: INCM. 2003. Disponível em: <<http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com.br/2008/08/maturidade-da-filosofia-brasileira.html>>. Acesso em: 10 Jan. 2012.

_____. Gonçalves de Magalhães como fundador da filosofia brasileira. In: MAGALHÃES, D. J. Gonçalves de. *Fatos do espírito humano*. Petrópolis: Vozes/Academia Brasileira de Letras, 2004. Disponível em: <<http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com.br/2009/04/goncalves-de-magalhaes-como-fundador-da.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. *Scientia media* e a moderna concepção de liberdade: um estudo de filosofia brasileira. Síntese – Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 38, n. 121, p. 271-288, 2011.

DESCARTES. *Princípios da filosofia* (ed. bilíngue). Tradução de Guido Antônio de Almeida (Coord.). Rio de Janeiro: UFRJ, 2002

_____. *Obra escolhida*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962

DOMINGUES, M. B.; SÁ, M. R.; GLICK, Th. *A recepção do darwinismo no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.

FADEL, Natália Corrêa Porto Sanches. Natureza e linguagem em Os Discípulos em Saïs, de Novalis. *Pandaemonium germanicum*, São Paulo, n. 12, p. 65-79, 2008.

FONSECA, Pedro da. *Commentariorum in libros Metaphysicorum Aristotelis Stagiritae* (reimpressão). Hildesheim: Georg Olms, 1964.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRAGOSO, João Luís. O império escravista e a república dos plantadores. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

GÓIS, Manuel de. *Comentário do Colégio Conimbricense da Companhia de Jesus sobre os três livros do tratado Da Alma de Aristóteles Estagirita*. Tradução de Maria da Conceição Camps. Introdução e notas de Mário Santiago de Carvalho. Lisboa: Sílabo, 2010.

GUALTIERI, R. C. E. *Evolucionismo no Brasil*. São Paulo: Livraria da Física, 2008.

HEGEL, G. W. F. *Lições de estética*. Tradução de Raúl Gabás. Barcelona: Edicions 62, 1989.

HOBBS, Thomas. *Do cidadão*. Tradução, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. *Leviatã*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva; revisão de Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Introdução e notas de Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

LOCKE, Two treatises of government. In: _____. *Of Civil-Government*, Book II, Chap. IV, Set. 1764.

MAGALHÃES, D. J. Gonçalves de. *Suspiros poéticos e saudades* (segunda edição corrigida e aumentada). Paris/Porto/Coimbra: Moré, 1859.

_____. *Fatos do espírito humano*. Petrópolis: Vozes/Academia Brasileira de Letras, 2004.

MAGALHÃES, G. *Filosofia da religião – sua relação com a moral e sua missão social*. Paris (1836); Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, António Manuel. Liberdade e Autonomia em Fonseca. Revista *Medievalia, Textos e Estudos*, Porto, p. 515-527, 1995.

MONTE ALVERNE, Fr. Francisco do. *Obras oratórias*. Organização de António Feliciano de Castilho. Porto: Livraria Escolar-Religiosa, 1891.

NOVALIS. *Pólen*. Tradução, apresentação e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 2009.

_____. *Os discípulos em Saís*. Tradução de Luís Bruhein. Lisboa: Hiena, 1989.

PORTO-ALEGRE, M. de Araújo; MAGALHÃES, D. J. Gonçalves de. *Cartas a Monte Alverne*. Organização e apresentação de Roberto Lopes. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura. 1962Disponível em: <<http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com.br/2012/07/cartas-monte-alverne.html>>. Acesso em: 10 Jan. 2012.

ROMERO, Sílvio (1969). *A filosofia no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio. Disponível em: <<http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com>>.

br/2011/07/nota-inicial-o-titulo-deste-pequeno.html>. Acesso em: 10 Jan. 2012.

ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens precedido de Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução de Maria Ermantina Galvão; introdução de Jacques Roger. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O contrato social*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi; rev. de Edison Darci Heldt. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SARAIVA, A. J.; LOPES, O. *História da literatura portuguesa*. Porto: Porto, 1989.

TOMÁS DE AQUINO. *O ente e a essência*. Tradução de Carlos Arthur do Nascimento e apresentação de Francisco Benjamin de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, Antônio. *Sermões*. Organização de Alcir Pécora (2 vols.). São Paulo: Hedra, [2000-2001].

Data de registro: 23/08/2012

Data de aceite: 25/01/2013

MÚSICA E CIVILIZAÇÃO EM ADORNO: A ASSIMETRIA DA MÚSICA E A MORTIFICAÇÃO DA AUDIÇÃO

*Harley Juliano Mantovani**

RESUMO

Nesse texto abordamos, de modo indireto, a constituição de uma estética musical através dos elementos filosóficos, sociológicos e psicanalíticos que condicionam e fazem parte da compreensão da audição como arte. Para isso, defendemos a existência de uma oposição oculta entre a música e o processo civilizatório, como culto da divindade da imagem, que teve como filha a Indústria Cultural, perseguidora dos novos discípulos de Dionísio-oposto-a-Apolo, Schoenberg, Webern e Berg, presos pela inteligência instrumental do diretor Ulisses, que como um trabalhador ao final do expediente, sempre quer voltar para a falsa familiaridade das instituições prontas para nos matarem, com medo do obscuro, do estranho e do diferente, como Penteu. Enfim, foi nosso objetivo demonstrar a relação causal entre a perda da arte da audição e o fetichismo.

Palavras-chave: Adorno. Música. Nietzsche. Filosofia. Arte.

ABSTRACT

In this text we approach, of indirect way, the constitution of a musical aesthetic throughout of philosophical, sociological and psychoanalytical elements which are condition and make part of understanding of hearing as art. For this, we defend an existence of a hide opposition between the music and the civilizing process, as cult of divinity of the image, which had as daughter the Cultural Industry, which persecute the news disciples of Dionysus-opposed-the-Apollo, Schoenberg, Webern, and Berg, prisoners by instrumental intelligence of the director Ulisses, which as a worker at end of expedient, always to want to come back for the false intimacy

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. Professor do Curso de Filosofia da Faculdade Católica de Uberlândia. E-mail: harleybrief@yahoo.com.br

of the institutions to await to kill us, whit fear of obscure, of strange, of different, as Penteu. Finally, we had as objective to demonstrate the causal relationship between the loss of art of hearing and the fetishism.

Keywords: Adorno. Music. Nietzsche. Philosophy. Art.

*O esforço para manter firme o eu prende-se
ao eu em todos os seus estágios e a tentação de perdê-lo
sempre veio de par com a cega decisão de conservá-lo.
(Adorno e Horkheimer. **Dialética do Esclarecimento**.)*

Não nos propusemos uma análise sistemática e pontualmente comparativa entre Adorno e Nietzsche. Por este motivo nos prescindimos, neste momento, de aprofundarmos essa relação para além da mera enunciação da sua possibilidade, que procuramos demonstrar, apenas como um sugestivo pano de fundo, no presente texto. Aqui, defendemos, antes, um modo de leitura do processo civilizatório – desde sua pretensa gênese e consolidação alcançada – através da audição (música e arte) e da visão (imagem e moral), que elegemos ao *status* de princípios orientadores. Em ambos os filósofos, encontramos a instauração da civilização a partir e através de um processo de encobrimento da essência – em sua obscuridade abismal de fundo sonoro-audível – pela aparência fenomênica cujo brilho artificial reclama e mantém os olhos sem olhar e que buscam narcisicamente a si mesmos. Dionísio foi silenciado pelo Apolo que, não mais aceitando a oposição do deus noturno¹, desvirtuou-se na racionalidade cujo desdobramento irá se refletir na *ratio* comercial cujo manejo industrial da música a galvaniza como algo sacro e inquestionável, conforme Adorno (1989, p. 18), para quem, a indústria cultural educa-nos para lhe sermos vítimas, fazendo com que nos aferremos “com tenacidade ainda maior

¹ Só há verdadeira reconciliação sobre a base de uma luta incessante, a arte só se desenvolve se ela está ligada à duplicidade do apolíneo e do dionisíaco que define o trágico que teve nascimento e história no espírito da música. Essa contraposição entre a arte apolínea do figurador plástico (*Bildner*) e a arte não figurada (*unbildlichen*) da música fundamenta criações verdadeiramente novas, extraídas da perpetuidade da luta enquanto solo extremamente fértil (NIETZSCHE, 1992, p. 27).

à aparência que apaga a essência” (ADORNO, 1989, p. 18)². Erguendo-se sobre a repressão do *lirismo* e a correlata mortificação da audição, a civilização basilarmente se estrutura pela correspondência entre debilitação do instinto estético e a moralização através da plástica e da imagem que se quer um fundamento seguro da moralidade, na medida em que a imagem, individualizando e fixando, estabelece a medida harmônica e visível das identidades cuja beleza amaldiçoa o sofrimento, o horrível, o nada ser de plausivamente aceito, como geralmente é o não-eu excêntrico e ameaçador. Nesse movimento de perda do espírito da música e, portanto, de rejeição e convencional condenação do trágico, e que assim impediu o cultivo emancipador da arte da escuta, então assaz condicionada e deseducada pela falta do canto não linguístico que Nietzsche não teve a imodéstia de proferir em 1871³, já estava prefigurada a indústria cultural que, enquanto racionalização do entretenimento domesticador com suas promessas de fama, de conforto e de felicidade, já era a grande inimiga de Zaratustra em 1885, responsável pela desafinação dos ouvidos então indisponíveis e incapazes de escutarem o fogo trazido para os últimos homens queimarem todos os ídolos como outrora o fez Zaratustra (NIETZSCHE, 1959, p. 17), cuja trágica solidão de criador também experimentaram Schoenberg, Webern e Berg, almas menádicas e vozes igualmente estranhas que não cantaram para *ninguém*, tal como *Assim falava Zaratustra* foi um livro-canto escrito para todos e para *ninguém* que não quisesse conservar sua

² Essa continuidade e cumplicidade entre o apolíneo e a administração cultural deve-se a uma corrupção do apolíneo “princípio esclarecedor” reduzido a “luzes de néon” e o conseqüente desvirtuamento do Obscuro, por parte da “todo-poderosa indústria cultural”, contra a qual se insurge a arte que lança mão da obscuridade para esclarecer o mundo, “tão luminoso na aparência, de suas próprias trevas”. Assim ela sobrevive, porque, conforme Adorno, “somente numa humanidade pacificada e satisfeita a arte deixará de viver” (1989).

³ Em sua *Tentativa de autocrítica*, acertando as contas consigo mesmo, Nietzsche declara: “Aqui falava, em todo caso – isto se confessava com curiosidade e, não menos, com aversão – uma voz *estranha*, o discípulo de um ‘deus desconhecido’ ainda (...), uma espécie de alma mística e quase menádica” (...). Ela devia cantar, essa ‘alma nova’ – e não falar! É pena que eu não me atrevesse a dizer como poeta aquilo que eu tinha então a dizer: talvez eu pudesse fazê-lo” (1992, p. 16). E isto que faltou foi realizado apenas em 1885 depois do aprendizado restaurador do trágico de Zaratustra, que enfrentou essa perda da arte da audição (MACHADO, 2001, p. 11-34).

identidade egológica e especular através de uma *mimese* sadomasoquista que se desdobra e alimenta as ilusões fetichistas dos comportamentos metonímicos sem intimidade. Nesses termos, não tanto a continuidade entre Nietzsche e Adorno, mas, serão as consequências da rejeição e da oposição à escuta-música, através da apresentação do modo como esta foi manipulada e amordaçada, que exporemos e analisaremos em linhas gerais.

A desconsideração e o esquecimento históricos, inerentes ao processo civilizatório, da “lírica originária de um povo” (NIETZSCHE, 2007) como *imitação* de uma natureza artisticamente anterior às figurações fenomênicas, deixaram-nos sem defesas e minaram as nossas forças de resistência à fetichização da música e à consolidação da indústria cultural com todas as suas nocivas consequências que *taparam-nos* os ouvidos, assim aniquilando nossa individualidade então perdida nas assimetrias entre a música e ela mesma. Sendo a cera em nossos ouvidos, a indústria cultural já se encontrava anunciada na tripulação de Ulisses diante do temor do canto das sereias, então recusado e excluído do trabalho que ora nos ocupa, nós que ainda somos aqueles tripulantes. O nosso texto tematiza e denuncia os resultados danosos desta despreocupação histórica e sociológica acerca de uma criteriosa investigação sobre a *origem da música* aquém dos símbolos, da palavra, dos sentimentos e do próprio indivíduo. Nesses termos, apenas para dimensionarmos sua importância, inclusive para o sentido futuro do nosso trabalho, faremos inicialmente uma exposição breve, mas preparatória, sobre essa investigação genética das raízes sonoras pré-simbólicas da palavra ou da *sonoridade* (*Ton*) em si.

A lírica original contém em si todos os graus de prazer e desprazer ou sofrimento provenientes de um fundamento originário invisível para nós, e se ele é visualmente não-fenomênico, este fundamento é essencialmente audível. Irrepresentável para todos os homens, ele é um *subsolo sonoro* (*Tonuntergrund*), universal e compreensível como uma *melodia originária* da linguagem pré-linguística e pré-verbal do prazer e desprazer (NIETZSCHE, 2007, p. 172). Há um subsolo não-figurativo que é sonoro ou auditivo. Com isto, a musicalidade é anterior e mais fundamental do que a palavra enunciativa, assim como a audibilidade é em relação às formas visíveis. O que respalda a seguinte afirmação de Nietzsche: “A partir de si mesma, a música pode gerar figuras que, então, serão sempre apenas

esquemas, como que exemplos de seu conteúdo próprio universal. Como deveria, porém, a figura, a representação, poder, a partir de si mesma, produzir música!” (2007, p. 173). É a própria fetichização industrial da música e a conseqüente mortificação da audição em prol do olhar que são combatidos e recusados através da descoberta da anterioridade pré-linguística e pré-verbal do lírico em relação à imagem historicamente cultuada pela civilização. Com efeito, perplexos nos perguntamos “como o mundo apolíneo do olho, inteiramente imerso no contemplar, deveria poder, a partir de si, produzir o som”, a não aparência, “que decerto simboliza uma esfera que está excluída e superada justamente porque o apolíneo está imerso na aparência?” (NIETZSCHE, 2007, p. 174). Em outros termos, como defende Nietzsche, “o prazer na aparência não pode, a partir de si, excitar o prazer na não aparência: o deleite do contemplar só é deleite porque nada nos recorda de uma esfera em que a individualização foi despedaçada e suprimida” (2007, p. 174). Eis como o processo civilizatório da aparência promove e transforma o prazer em conservação da individualidade, quando, na verdade, o prazer tem por fonte o subsolo sonoramente não visível, diante do qual não é mais si mesmo aquele que ouve. Se a visão nos conserva idênticos e se por ela nos repetimos, na audição perdemos nossa identidade, ela é a modificação parturiente do estranho vivencial em nós, na medida em que, no interior da linguagem – o universo infinito da origem sagrada da música – experienciamos o não mais linguístico, o subterrâneo *Ton* como manifestação do deus supremo em relação ao qual os símbolos não têm mais nenhum significado.

Como conclui Nietzsche, “a origem da música jaz além de toda individuação” (2007, p. 176, grifo do autor), o que demanda uma verdadeira arte não estética da audição cujas condições precisam ser pensadas e definidas. O que fizemos aqui de forma negativa ao apresentarmos e analisarmos o que não constitui uma arte da audição. Nesses termos, diante da sua urgência com a qual hoje nos deparamos, como deixamos de compreender a audição como uma verdadeira arte?

Antes de tudo, é preciso considerarmos as causas e as conseqüências do processo histórico da “decadência do gosto musical” que se relaciona, segundo Adorno, a uma ambigüidade inerente a experiência da música, qual seja, “a música constitui, ao mesmo tempo, a manifestação imediata

do instinto humano e a instância própria para o seu apaziguamento” (ADORNO, 1999, p. 65), isto é, a música tem uma realidade empírica, física e sensória, pela qual ela incide e enfatiza a corporeidade humana em seus aspectos mais naturais, materiais e primitivos, mas, por outro lado, ela tem uma realidade que transcende qualquer manifestação imediata ou fenomênica. No primeiro aspecto não há quaisquer distinções possíveis entre os ouvintes, que neste caso se encontrariam todos condicionados apenas a reagirem passivamente dentro dos limites da indiferenciação instintiva diante da manifestação imediata por eles considerada inquestionável e inultrapassável. Ao passo que, no segundo aspecto, referente a uma transcendência de si da música, então dissolvente das determinações imediatas, há a apresentação da mediação como realidade universal que modifica, dificulta e fundamenta as relações humanas, então promotoras de singularidades e de individualidades autônomas e autênticas, resultantes deste processo de negação de si do homem, correlato daquele da transcendência da música. Nesses termos, Adorno acrescenta que “toda vez que a paz musical se apresenta perturbada por excitações bacânticas, pode-se falar da decadência do gosto” (1999, p. 65). Relacionada ao apego à mitologia, sobretudo ao mito de Baco ou Dionísio, a decadência do gosto se revela como uma inconsciência de si do eu, uma identidade ainda em formação, ou uma perda violenta da identidade que, em sua embriaguez e delírios báquicos, se entrega arrebatada e submissa às forças naturais mais arcaicas e obscenas, que o eu, entendendo-as como possuidoras da sua própria identidade, procura mimetizá-las, deste modo, naturalizando-se inteiramente, isto é, tornando-se num nada ou em ninguém. Restrito aos seus aspectos naturais – e mitológicos – o gosto decadente é o que ainda não se esclareceu suficientemente, e ainda não adquiriu a consciência de si mesmo, o que também significa dizer que, naturalizado, o gosto é sem sujeito, sem eu. Nestes termos, em que pese as condições da mencionada decadência, podemos afirmar que “ninguém tem gosto”, já que eu não sou sujeito do meu gosto, como se outro que eu não sou gostasse por mim mantendo-me sempre afastado de mim mesmo.

A decadência do gosto refere-se, igualmente, “a função disciplinadora da música” valorizada, por exemplo, por Platão, porém, vista por Adorno como uma teoria que leva “a obedecer cegamente à moda

musical”. O grego, que acreditava na correlação entre alma e harmonia, também concedeu espaço, na sua filosofia, para a defesa da correlação metafísica entre as formas musicais não fenomênicas e os *ethoi*, vindo na música, como expressão da estrutura cósmica, um importante expediente pedagógico de formação das virtudes das almas, conformando-as a uma harmonia preestabelecida, imodificável e incorruptível – metafísica ou política – e afastando-as da *hybris* e dos vícios corruptíveis das mudanças sensíveis⁴. Essa concepção moral-pedagógica da música, fundamentada numa metafísica da harmonia apenas acessível através de uma intuição noética, foi um elemento disciplinador em prol da coesão excludente da coletividade na *Polis*, cuja harmonia requeria a centralização de um governo que era o início e o fim das relações entre os privilegiados cidadãos, que deviam-lhe, pois, obedecer cegamente, como a um pai ideal. Era este que, despersonalizando-os, definia os gostos dos seus filhos, condicionando-os através de uma imutabilidade da escuta da identidade do sempre-o-mesmo conceitual e estatal.

Escutar diferentemente o diferente, eis o que seria individualização ou a gênese do sujeito em seu *próprio* gosto enquanto consciência de si mesmo, das suas qualidades distintivas subjetivas e não mais naturais e exteriores. Só se alcança esta individualidade do gosto quando entendemos que, para além da sua passividade e obediência cega e instintiva que nos insere no fluxo impessoal da inércia, ele exige-nos, inapelavelmente, o esforço para compreendermos e conhecermos, como se, nestes termos, construíssemos (quais verdadeiros sujeitos autônomos não determinados por nossos gostos), aquilo de que gostamos sem regras prévias às quais deveríamos nos adequar. Entretanto, neste sentido, e analisando entediado

⁴ “Nesse aspecto, Platão se aproxima das concepções pitagóricas sobre a música, pois a harmonia da música absorve a harmonia do universo (cosmos)” (TOMÁS, 2005, p. 22), e neste sentido, *mousiké*, associada ao verbo *manthanein* (aprender), é uma harmonia que educa o espírito corrigindo os seus desequilíbrios físicos. “Isso ocorre, porque esta harmonia cósmica se reflete na harmonia da própria música, na organização dos sons: quando esta é ouvida, atua diretamente em nosso corpo e espírito e nos reequilibra; por outro lado, a música enquanto conceito, como instrumento do pensamento e do conhecimento, se relaciona à essência do universo, pois a harmonia representa a ordem reinante no cosmos” (TOMÁS, 2005, p. 23).

e sem esperança a sombria consciência musical contemporânea das massas, Adorno admite que “o próprio conceito de gosto está ultrapassado”, de tal modo que, buscando uma orientação urgente, a “arte responsável” já o analisa, secamente e evitando promessas, de acordo com os critérios do conhecimento: “o lógico e o ilógico, o verdadeiro e o falso”.

De resto, já não há campo para escolha; nem sequer se coloca mais o problema, e ninguém exige que os cânones da convenção sejam subjetivamente justificados; a existência do próprio indivíduo, que poderia fundamentar tal gosto, tornou-se tão problemática quanto, no pólo oposto, o direito à liberdade de uma escolha, que o indivíduo simplesmente não consegue mais viver empiricamente (ADORNO, 1999, p. 66).

A decadência do gosto está relacionada, fundamentalmente, à impossibilidade empírica da liberdade, o que se traduz, nocivamente, numa debilitação tamanha da existência do indivíduo, que deste lhe foi retirada a capacidade de ser o fundamento do seu gosto, e com isto, sem saber encontrar em si, livremente, as condições interiores pelas quais ele defende e justifica a particularidade do seu gosto, o indivíduo se encontra diluído e moldado pela ausência coercitiva de escolhas que faz da liberdade uma realidade metafísica unicamente acessível através do sonho dos indivíduos. Sonhar com a liberdade, que eles não têm a permissão de viver empiricamente, é o que resta aos indivíduos que, assim de modo inexorável, existem com esta mesma fragilidade violentamente quimérica de perderem-se enquanto fundamento das suas escolhas e dos seus gostos. Não poder escolher e gostar sem fundamento algum resulta, finalmente, em retirar da subjetividade – como instância de resistência e de preservação do que nos é inalienável – a dignidade dos seus critérios qualitativos de livre julgamento, então deformada, apagada e reduzida a uma identificação mimética com o ambiente social naturalizado e estabilizado em aparências necessárias que reprimem a espontaneidade e a consciência de si do gosto e, mantendo o alienante amorfismo da inconsciência, sustentam o estabelecimento totalitário de valores padronizados que levam a uma generalização superficial e impessoal de uma identidade não empírica.

Se a liberdade não é vivida empiricamente, “o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real”, mas, sendo determinados por necessidades ilusórias e artificiais que desviam o indivíduo para uma identificação mecânica com a exterioridade de si mesmo, o gostar e o não gostar constituem-se como elementos de uma falsa experiência social, ao passo que, para Adorno, o esclarecimento deveria estar presente já no gosto que, portanto, nos mostraria a distinção entre a aparência e a realidade do social como processo complexo caracterizado pelas possibilidades de tomar forma e de mudanças dialéticas e qualitativas entre as suas formas abertas. Esta verdadeira administração do gostar e do não gostar – então industrializados e controlados como produtos sem autores – nos afasta da “própria coisa” de que gostamos ou não, tornando a sua presença a nós desnecessária e, deste modo, basta que a ela – apresentada como um dado originário, acabado e inquestionável – tenhamos acesso através de uma totalidade quantitativa e abstrata para a qual nossa própria presença é igualmente desnecessária. Ou seja, não podemos fazer-nos presentes, concreta e qualitativamente, através dos nossos gostos. Conforme essa industrialização controladora do gosto – assim padronizado e oferecido como algo que espontaneamente não se tem e que por isto deve ser artificialmente consumido – o reconhecimento “por todos” se torna o critério de julgamento do sucesso de uma música, cuja natureza mercadológica (e função ideológica) lhe determina uma acessibilidade quantitativa, pelo que ela deve ser simples, ingênua, infantil, e não requerer do ouvinte que este utilize suas faculdades mentais emancipadoras, pois, assim, o ouvinte se tornaria sujeito do que ele recebe auditivamente, saindo da mera reprodução não individualizante da heteronomia que não lhe permitia reconhecer-se um padecente submisso à falsidade das promessas sociais de felicidade que apenas mantinham-no em sua passividade sem predileções próprias. É preciso que sejamos sujeitos ou indivíduos inclusive em nossa receptividade, é preciso que, nesta, tenhamos escolha ou que já nesta dimensão possamos ser livres.

No entanto, diante da industrialização adúlterante e impositiva do comportamento valorativo e da mercadorização que padroniza as músicas – serializando tanto a sua produção quanto a sua recepção – o indivíduo “já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, nem tampouco

pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado” (ADORNO, 1999, p. 66): uma música exterior a si mesma. As condições e valores desta música, não sendo intrinsecamente musicais e estéticos, permitem-nos compreendê-la como uma mera reprodução das miseráveis condições materiais (e humanas) que lhe servem de base, e por extensão, como um instrumento destinado à integração adaptativa do indivíduo ou à defesa da coesão e da harmonia social. Exterior a si mesma, inexpressiva e amorfa, sem valor intrínseco próprio como a arte autônoma, autêntica e verdadeira, a música não nos diz nada, sem sentido, ela não nos apresenta nada de diferente, de estranho e de outro, e é isto que é oferecido à nossa audição, então conformada e condicionada por essa facilidade e conforto de não se deparar e não se abrir ao inaudível para além do mutismo coletivo, exterior, inautêntico e totalitário. Não ouvimos nada quando ouvimos esta *música ligeira* transformada em mercadoria destinada ao consumo imediato, passageiro e instintivo. Esta padronização musical – sustentada por uma produção industrial e em série da audição, então condicionada e exterior a si mesma – é a promoção de um mutismo generalizado como um processo de integração e de proteção da harmonia da coletividade que, ao se estruturar negando e banindo dos seus domínios o inaudível-não-idêntico, se pretende inquestionável em sua sempre-igualdade a si mesma. O mutismo da música ligeira é a sua própria repetibilidade não-estética enquanto produto sempre-igual a si mesmo, inteiramente estéril e improficuo. Essa música não tem nada de audível, pois, o seu sempre-igual totalitariamente absolutizado através das suas monótonas repetições, ao levar a audição, então destituída de memória, à impessoalidade de um funcionamento mecânico e automático, resulta numa perda patológica da audibilidade essencialmente intrínseca à própria música, de um lado, e também ao homem, de outro; o que nos permite, ainda que atônitos, a nos indagar pela possibilidade de existir uma música não musical. Esta seria uma música que, destituída da temporalidade estética, não seria mais audível, e sim, visível, tornada imagem estática no espaço em que os acontecimentos idênticos se repetem e se negam afirmando a descontinuidade entre a memória e a esperança do indivíduo de ser de outro jeito da sua identidade fenomênica simbolicamente codificada. Ao ceder a esta adulteração da audição e se tornar imagem não audível, a música adquire os limites do

espaço que a separa dela mesma, seduz-lhe com a promessa de um falso e ruim infinito e lhe retira, deste modo, sua capacidade crítica de não ser idêntica para si mesma completamente e de nesta reconciliação consigo mesma intimamente cúmplice do estranho e do desaparecimento, resistir a ser um tempo-imagem desprovido do “movimento dinâmico de auto-anulação da identidade” (SAFATLE, 2007, p. 385) como uma crítica ao fetichismo⁵. Safatle (2007, p. 383-404) analisa e descreve o fetichismo como um processo de civilização da audição, então tonal e matematicamente protegida da tragicidade da conciliação consigo mesma sem identidade: como um impulso inconsciente e um desejo insaciável de amorfo e do que é resto deixado pelo processo de dominação conceitual e científica do material musical. Safatle lembra que este material, mesmo assim gasto e arruinado, conserva certa estranheza não entificada que reclama ser revisitada pelo compositor inelutavelmente seduzido pelas ruínas do que escapou do ascetismo civilizatório que compreendeu o prazer tendo a harmonia, a espetaculosidade da aparência e o sucesso quantitativo como critérios.

A música ligeira – enxugada quase aos instantes pobres dos seus detalhes soltos e aritmeticamente repetidos – proporciona, tão somente, “entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede” (ADORNO, 1999, p. 66). Ou seja, do mesmo modo que a música ligeira é a mortificação da audibilidade – impedindo que, na sua esfera, a audição alcance a consciência de si mesma – ela é a recusa do que ela proporciona: seu entretenimento não é entretenimento, seu atrativo não é atrativo, seu prazer não é prazer⁶. Assim, diante deste

⁵ Como dissolução da pré-codificação simbólica, essa autoanulação é reconciliação vista como protesto e saída da opressão da civilização conformada por um desejo de beleza apenas visível e cujo aparecer – em seu falso brilho que se furta ao dissonante horrível e ao sombrio – é uma imagem desencantada e sem vida justamente porque se quis sem as cinzas da audibilidade pré-linguística do que não é mais aparência, do que morto é salvação (CHIARELLO, 2006, p. 151-175), e nesta obscuridade repousa inalcançável pelas luzes de néon com imemoriais ressonâncias apolíneas.

⁶ E assim o social, bastante teatralizado, sobrevive envenenando-se a si mesmo, pois, ao instituir o Mesmo como responsável por sua coesão ocorre a aniquilação da singularidade individual e da diferença através da recusa e da adulteração do prazer, então regido pelo “ideal paranoico do caráter sado-masoquista”. Contra tais excessos, “Adorno mostra na

ilusionismo auditivo, somos condicionados a aceitar, quais crianças dóceis sem vontade própria, o que se nos é recusado, porque é através do que nos é recusado que as nossas relações sociais, em toda a sua amplitude, se estabelecem e se mantêm inofensivas, não para os seus atores, mas, para os seus personagens. Em uma palavra, nos relacionamos porque somos recusados, e ainda tomamos isto como uma diversão, quando, na verdade, fazendo suas as palavras de Aldous Huxley, Adorno indaga: “quem ainda se diverte realmente hoje num lugar de diversão”, se em qualquer lugar, nos dias atuais, somos levados a nos divertir recusando-nos a nós mesmos?

Com o mesmo direito poder-se-ia perguntar: para quem a música de entretenimento serve ainda como entretenimento? Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências (ADORNO, 1999, p. 67).

A música que se transforma em entretenimento cobra um preço dos seus fiéis seguidores que não se restringe apenas à sua natureza econômica, pois, ela se alimenta do emudecimento não silencioso dos homens, levando-os a se relacionarem através de uma linguagem morta, inexpressiva e reduzida a vazios sonoramente ruidosos em seus signos e em suas significações gastas e empobrecidas. Sem poder escolher, diante desta música, o homem não tem voz, embora ele fale, sem com isto, entretanto, ser considerado e respeitado como o sujeito da sua linguagem, posto que, através desta, ele não mais se diz expressando o irrecusável em relação ao qual há a verdadeira comunicação. Para se constituir, a música ligeira prescinde da expressividade e da comunicabilidade, não apenas porque ela

Dialética Negativa que a saída acha-se na natureza, no ‘impulso arcaico anterior ao ego’, capaz de dismantelar o delírio da identidade absoluta e restituir a diferença, o não-idêntico, ao seio da cultura” (BARRETO, 1992, p. 53). O que requer a dialetização do material a fim de responder-lhe às suas exigências temporais concretas que se constituem como instância de resistência à assimilação destrutiva pelo homogêneo, que nutrindo-se da sua própria paranóia, se auto-mimetiza.

é incapaz de apreender e de elaborar a musicalidade não-figurativa da voz humana ou a audibilidade das palavras, mas também, porque assim ela esvazia o silêncio de seu elemento crítico, dialético, e formador, excluindo o inaudível irrecusável da esfera do mutismo do entretenimento.

A exploração da musicalidade não-figurativa da voz e a pergunta pela essência sonora-audível da palavra, que a princípio soaram como um anarquismo discursivo, foi o que fez Schoenberg, levando-o à invenção do *Sprechgesang* (canto-fala, fala cantada) que sendo também a recuperação da extensão temporal das estruturas musicais, asseguraria a lógica e a unidade orgânicas da obra em sua coerência especificamente estética irredutível à industrialização do mutismo (MENEZES, 2002, p. 137-165). O irrecusável audível não era propriamente a voz ou a palavra de um discurso unidirecional e ingênuo com um fim efetivo e previsível desde o início. Quanto a Berg (MENEZES, 2002, p. 167-236), a expressividade e a comunicabilidade da música requerem uma fenomenologia da escuta que reconheça os seus limites absorvendo o silêncio como o repouso modificante do som e nos conduza, assim, para uma metalinguagem especulativa sem referencialidade previsível e que então liberta a leitura e a escuta que, deste modo apresentando-se capazes de escapar do rigoroso controle matemático do som próprio da série-de-base, prenunciam os limites congênicos e crônicos do dodecafonismo e profetizam uma audibilidade do não número e uma musicalidade de manifestações místicas não industrializáveis. Baseando-se em Webern como o teórico das condições de inteligibilidade da comunicação musical, Ricardo Barbosa considera a música como linguagem cuja racionalidade comunicativa se assenta na noção weberniana de *apreensibilidade* enquanto uma lei *a priori* e transcendental que se constitui como o princípio supremo de apresentação pragmática e linguística dos pensamentos musicais diferentes dos verbais padronizados pela gramática do cotidiano. A apreensibilidade é um universal pragmático que fundamenta as pretensões de validade e de racionalidade especificamente *estéticas* da música. O que constitui, desde a base, a prática comunicativa é, por sua vez, inaudito, porque em sua coerência e novidade a-gramaticais é julgado arbitrário e anárquico. É preciso que haja obras e só podemos falar da existência de obras quando elas nos mostram o seu próprio enraizamento na natureza material então recuperada como

constitutiva da legalidade transfenomenal do sonoro. A apreensibilidade é superação sintática e semântica da linguagem compartilhada, tal como foram as obras de Schoenberg e de Webern, “idealmente destinadas a todos como o horizonte contrafático do reconhecimento público de sua pretensão de validade estética” (BARBOSA, 2007, p. 29), e acabaram por se configurar, devido a tanto respeito e exigência da audição que deveria se debruçar sobre o inaudito-não-mudo, como peças para *ninguém*, “porque aparentemente impenetráveis, inapreensíveis”. Diante disto, para Barbosa, “o problema pragmático que subjaz então a toda discussão sobre a apreensibilidade é o da audição – ou, mais precisamente, o da escuta musical. Em que consiste uma audição bem sucedida? (BARBOSA, 2007, p. 30).

De acordo com essas condições de uma racionalidade comunicativa, de uma verdadeira comunicação e da escuta enquanto pensar com os ouvidos, consideramos que “se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir” (ADORNO, 1999, p. 67). Tanto através do que se fala quanto através do que se ouve o que ocorre é um afastamento, alienante e repressivo, da realidade, cujo contato é emocionalmente e psicologicamente doloroso e angustiante para os “eus” domesticados e providencialmente enfraquecidos pelos estereótipos coletivos, inexpressivos e não-musicais. Essa domesticação é própria do processo civilizatório que se impõe como uma espécie de ditadura da autoconservação da identidade do indivíduo que fragilizado se rende e se autodomina e assim se castra na generalidade, diante da qual, em proveito da mera subsistência do seu eu, ele tem a identidade de *ninguém*, inteiramente encantado e hipnotizado pela música muda que não lhe ameaça tal como o canto sedutor das sereias, canto cujo preço é a própria identidade simbolicamente codificada e estabilizada através da falsificação civilizatória da *mimesis*, tornada possível pela exploração e manipulação da vida pulsional dos indivíduos⁷. Mantendo-se com essa falsificação que incide sobre as pulsões dos indivíduos, a civilização – tornada indústria

⁷ Diante da totalidade social que camufla sua irreconciliação defendendo a *mimesis* como conservação da identidade imposta, “o comportamento mimético autêntico tem lugar, para Adorno, num estado de reconciliação com a morte, de aceitação da dissolução da identidade, só ela capaz de acolher uma identidade alheia” (CHIARELLO, 2006, p. 29).

cultural administrada – manipula os seus “clientes” para que estes absorvam, passivamente, “conteúdos de reforço ideológico do sistema, acreditando ainda estarem satisfazendo sua legítima necessidade de diversão, lazer e cultura” (DUARTE, 1997, p. 57). Na verdade, a programação que lhes é coercitivamente oferecida foi elaborada a partir da interferência na economia psíquica das pessoas que já e então se recusam mimeticamente encontrando-se desindividualizadas ao máximo, ou seja, irracionalmente animalizadas, na medida em que para se autodefenderem, e agindo de modo irrefletido e mecânico, buscam não apenas uma semelhança com o ambiente simbólico que os nega, como também um determinado modelo, uma espécie de herói mitológico, “ou até mesmo o *Führer*” (DUARTE, 1997, p. 59). Eis alguns resultados do processo de massificação ilusionista da nossa audição. De uma forma ou de outra, mas sempre com o nosso consentimento, o ilusionismo invadiu a nossa capacidade de falar e a nossa capacidade de audição, fazendo com que nós nos recusemos a nós mesmos quando falamos e quando ouvimos e, portanto, somos *ninguém* em nossa fala e somos *ninguém* em nossa audição. Tamanha despersonalização culmina em uma verdadeira esquizofrenia auditiva generalizada, sob a égide da qual, não apenas o sujeito não se individualiza em sua audição, mas, a própria audição não é mais atenção a si mesma, encontrando-se, deste modo, frágil e susceptível ao mutismo das ilusões e a aceitar a redução da música aos anúncios publicitários, que requerem a sobredita desatenção da audição, alcançada, entre outros meios, através desta destituição de si da música. Ao passo que, o que há de audível-não-mudo na música, o que constitui a sua audibilidade essencial, aquilo que nela exige a atenção a si da audição e exige a nossa individualidade, é a própria música, compreensível em si e a partir de si mesma.

O referido esquizofrênico “encantamento dos sentidos”, enquanto um processo de degeneração da audição, é um elemento intrínseco a um estado de decadência do gosto. Estamos diante de uma *mitologia da audição* cuja capacidade encantatória (e também narcótica) força-nos a regredirmos, e nos mantém na infantilidade dos nossos sentidos, então submissos a ídolos quaisquer idealmente deificados. Os ídolos – mesmo os culturalmente fabricados – tendo em si mesmos um forte caráter mitológico pelo qual se impõem totalitariamente suas pessoas, se formam

e se mantém oferecendo o que não sacia e disto também se alimentando, a saber, aquele encantamento que impede a diferenciação qualitativa da consciência através do livre prazer dos sentidos. Tal depreciação resulta numa liquidação da subjetividade na música que, sem este elemento expressivo e objetivamente instrumentalizada, apresenta-se desumanizada. Nesses termos, nem sempre a libertação do prazer entendida como salvaguarda e cultivo da subjetividade significou uma entrega derrotista à coação autoritária do entretenimento que *mercadorizou* o próprio espírito. Em sua dimensão fundamental, como uma etapa necessária do processo dialético de fortalecimento e de reencontro consigo do espírito, o prazer nem sempre quis dizer falta de liberdade e mera susceptibilidade passiva ao fluxo inalterável, anônimo e inerte de uma sociedade ideológica construída por uma razão cuja autonomia conservadora rejeita qualquer elemento revolucionário que lhe questiona e resiste, como a subjetividade e o prazer dos seus sentidos.

 Todavia, o que então se emancipa da lei formal não são mais impulsos produtivos que se opõem às convenções. O encanto, a subjetividade e a profanação – os velhos adversários da alienação coisificante – sucumbem precisamente a ela. Os tradicionais fermentos anti-mitológicos da música conjuram, na era do capitalismo, contra a liberdade, contra esta mesma liberdade que havia sido outrora a causa de sua proibição, devido às afinidades que os uniam a ela (ADORNO, 1999, p. 69).

Assim se consolida um processo de coisificação que torna tão imperiosas as convenções que se coloca a proibição como um elemento da emancipação. Deste modo, não há liberdade fora das convenções cujos limites, tão objetivados, apresentam-se como as determinações de uma Coisa sempre adiante e acima das cabeças. Esse processo retira do prazer a sua dialética intrínseca, rebelde, e o desloca para a aparência e para o momento efêmero de um vazio corrosivo. Assim, adulterado e domesticado, o prazer também se torna uma convenção, ele se torna prazer de uma coisa completamente estereotipado e transformado num meio de auto-castração sadomazoquista e patológica da subjetividade.

Absorvido pelos momentos efêmeros que através da sua saciedade ilusória se infinitizam como objetos de prazer, e desta maneira mostram a falsidade da variedade musical, “o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo” do próprio todo pré-fabricado com a exclusão das possibilidades de ser de outro modo. As convenções, sem durabilidade e temporalmente improficuas, são mentirosas em suas promessas que, antes, negam a esperança como um movimento ativo e crítico de modificação qualitativa da realidade pré-codificada. Essa codificação prévia que cega a vista, então encantada, se impõe como o sempre-o-mesmo que assegura o sucesso das músicas que, temporalmente indiferenciadas entre si, levam à indiferenciação dos ouvintes, nos quais já não se encontra o impulso à insubordinação e à rebeldia constitutivo da correlação entre prazer e esperança.

Sair do sempre-o-mesmo que estabelece e mantém a indiferenciação requer não apenas recuperar o tempo, mas também, sua transcendência de si pela qual ele se torna uma duração indeterminada e irreduzível ao espaço que homogeneiza. Essa dupla recuperação se dá através da compreensão de que a temporalidade específica e intrínseca da música é abstraível do tempo em que ela se realiza, apenas materialmente, no som, que, conforme Eggebrecht, “não só necessita de tempo no seu difundir-se, mas ele próprio é o ressoar do tempo” (2009, p. 139) que se prescinde enquanto conteúdo próprio para ser forma não fenomênica da música, então estética e audível, na medida em que ela se constitui como existência para si do tempo⁸. Se, para Eggebrecht, “o tempo é a dimensão mais existencial do ser humano” e “de todas as realidades a mais real”, aquela que permite ao Eu identificar-se, mais do que isso e, entretanto, “o tempo *musical* é, em relação a esta realidade mais real, a anti-realidade mais real”, ou seja, a música como uma existência no tempo ou o tempo musical, é “o protótipo da irrupção do tempo a partir do tempo, o acolhimento de tudo o que existe nesta subtração ao tempo: *é libertação do tempo*” (EGGEBRECHT, 2009, p. 141;

⁸ Sobre a relação entre música e tempo é oportuno mencionarmos que, concluindo a sua breve exposição técnica e filosófica acerca da história do termo *harmonia* na Grécia antiga, Flo Menezes afirma que a harmonia – sinônimo de música – é um transcórrer temporal das relações simultâneas complexificadas sequencialmente. “E tudo isto torna-se possível através desse elemento essencial a toda música: o *tempo*” (MENEZES, 2002, p. 402).

grifos nossos) cronológico, não estético, e marcado pela descontinuidade e repetibilidade espacial dos seus momentos homogêneos que regem a massificação e estabilizam a harmonia existente, e assim, o tempo limitado e repetível não nos apresenta nada para esperarmos, mecanizando o nosso prazer. Este tempo-coisa-e-imagem se nos apresenta como o mutismo social e musical.

A manutenção da harmonia existente – à qual a música de massa se adapta reproduzindo-a em si como sua tonalidade – se faz por meio do impedimento do não-idêntico e da ascese da dissonância, o que resulta numa estética reacionária, deficiente e pobre, cujos produtos são o culinariamente gostoso e o que deve ser consumido imediatamente, pois se estraga tão logo se esfria, deixando de ser um *hit* possuidor de um calor que não aquece, não conforta e não reúne verdadeiramente. Todas as promessas de felicidade da arte revelaram-se falsas, e com isso a própria arte perdeu a capacidade e se desobrigou de mostrar a infelicidade da qual se alimenta a harmonia existente. “Toda arte ligeira e agradável tornou-se mera aparência e ilusão”, afirma Adorno, para quem “a *promesse du bonheur* – foi assim que uma vez se definiu a arte – já não se encontra em lugar algum, a não ser onde a pessoa tira a máscara da falsa felicidade” (1999, p. 71). O agradável imediato não pode definir ultimamente a felicidade, que é verdadeira apenas se ela reconhece o sofrimento em sua constituição sempre demorada e que exige o aprendizado emancipador da esperança. Adorno reclama um prazer estético que vai além da presença imediata que se pode corporalmente tocar, uma vez que, “somente se mantém fidelidade à possibilidade do prazer onde cessa a mera aparência”. A verdadeira ascese não se define, tal como o prazer da aparência, “pela negação e rejeição do prazer no próprio prazer”, deste modo banalizando a cultura então transformada em bens de consumo que entretém.

A cultura, tornando-se apenas o que pode ser comprado, encontra-se determinada pela lei mercadológica da oferta e da procura que dela exclui uma grande massa de indivíduos que, produzindo a negação e a rejeição do prazer no próprio prazer, mantém a sua alienação. Não há espaço para a individualização, já que os indivíduos são forçados a se adaptarem aos padrões gerais. Nestas condições, “a liquidação do indivíduo constitui o sinal característico da nova época musical em que vivemos”

(ADORNO, 1999, p. 73). Nesta época, há a troca da individualidade pelo que se consome. O valor da individualidade está na sua possibilidade de ser trocada, expondo-se a si mesma como uma mercadoria repetidamente se expõe, recusando lutar pelo seu *desejo de reconhecimento*, pois, antes de correr o risco vital inerente a este, é preferível ceder à *mimesis* com a finalidade de autodefesa e autoconservação. E a própria individualidade dos ídolos dos fãs das músicas-produtos não pode ser demasiadamente elevada para os seus seguidores, uma vez que estes, sem revelações sobrenaturais e sem pretender romper com suas precárias condições de existência buscando melhorá-las qualitativamente, devem ser capazes de imitar os seus ídolos, reificando-os ao mesmo tempo como obstáculos antes que como estímulos.

O princípio do “estrelato” tornou-se totalitário. As reações dos ouvintes parecem desvincular-se da relação com o consumo da música e dirigir-se diretamente ao sucesso acumulado, o qual, por sua vez, não pode ser suficientemente explicado pela espontaneidade da audição mas, antes, parece comandado pelos editores, magnatas do cinema e senhores do rádio (ADORNO, 1999, p. 74).

As estrelas que se pretendem eternas – cujo brilho não vem e não se alimenta do desaparecimento do seu corpo celeste – não estão no céu, mas, ainda assim decaídas, continuam sendo referências para os homens, então, com os pés bem presos ao chão dos caminhos sem descobertas e sem surpresas pelos quais são confortavelmente conduzidos para lugar algum a não ser onde já se encontram. O brilho destas estrelas não é delas, artificialmente construído, ele dissimula sua falsidade não apenas impedindo que se veja o que o desnudaria, mas também, coagindo a visão a acreditar-se espontânea. Esse processo de desqualificação “perpetua-se e termina num círculo vicioso fatal”, como compreende Adorno porque, deste modo, “o mais conhecido é o mais famoso, e tem mais sucesso”, por extensão, sendo “gravado e ouvido sempre mais, e com isto se torna cada vez mais conhecido” (ADORNO, 1999, p. 75). Eis a recusa, generalizada e compartilhada, do desaparecimento e da alteridade. A condição do “*mais conhecido*” ser sucesso é ele não ser tão *bem* conhecido, isto é, o seu *mais*

é quantitativo e não qualitativo. Nesta linha de raciocínio, o que é *mais* comprado é o mais distante, cuja estranheidade já se nos tornou familiar. Quando compramos a música familiar mantemos toda essa distância definidora do sucesso, então fabricado pelos consumidores pré-formados, que se acreditam próximos do que fabricam, porque “a aparência de proximidade e de imediatidade é tão real quanto é inexorável a pressão do valor de troca” (ADORNO, 1999, p. 78) que se impõe dissolvendo as relações entre os indivíduos e o que se encontra além do espesso véu da familiaridade. Reinante nesta ordem, o valor de troca define o caráter fetichista da música: “os efeitos que se dirigem para o valor de troca criam a aparência do imediato, e a falta de relação com o objeto ao mesmo tempo desmente tal aparência. Esta carência de relação baseia-se no caráter abstrato do valor de troca” (ADORNO, 1999, p. 79). O valor de troca é próprio de um imediato que não aparece como tal, incrustando-se em algo que parece se apresentar sempre próximo, mas com o que não se relaciona: as próprias obras convencionalmente exteriorizadas, tornadas coisas aceitas com paixão, que requerem este apaixonar-se pelo que não se tem como um bem cultural⁹.

O valor de troca transforma tudo em produtos cujo consumo não significa relação. A relação não vigora no que se paga por ela e, neste sentido, ela escapa a pré-determinações quaisquer, assim como às leis coercitivas que regem o mercado padronizante. O valor de troca é o último ídolo do consumidor que não se reconhece e se nega em seu comportamento idólatra de *fabricação* das suas ilusões, com as quais ele tem manipuladas umas e impostas outras necessidades. Ao cultuar o valor de troca, o indivíduo sequer se relaciona consigo mesmo, e com isso não dispõe de meios de resistir à manipulação das suas capacidades e qualidades – inclusive das que lhe eram inalienáveis e um reduto contra o totalitarismo da organização técnica e funcional – elas mesmas absorvidas pelo mercado, tanto econômico quanto cultural, como produtos cujo valor consiste em sua permutabilidade previamente acordada em conformidade

⁹ Reforçam-se reciprocamente o valor de troca e o fetichismo, que transformam as obras, violadas violentamente, em bens culturais depravados. Nas obras que assim se transformam não há espaço para a inocência, visto que, “o consumo, destituído de relação, faz com que se corrompam” em coisas repetidas.

com os critérios do próprio mercado, que então se salvaguarda. Assim se configura o valor de uso do valor de troca, que se impõe tão eficazmente que não se percebe que ele está sendo usado, deixando-nos a ilusão de que nos relacionamos entre nós e com o que consumimos, a ilusão de que consumimos mercadorias diferentes e, deste modo, nos distinguimos uns dos outros. Na verdade, o qualitativamente distinto não é tolerável pelo princípio de troca que, estruturando-se sobre o ideal burguês da igualdade, reduz os indivíduos não idênticos a uma identidade genérica intercambiável, cuja materialidade, indiferente ao tempo, se define e se conserva recusando a transformação e a não identidade como sua tendência intrínseca. Para dissolver tal princípio de identidade pré-codificada e para superar esta identidade material prévia e acabada que se entrega sem resistência, é preciso conceber uma música que, ao ser capaz de revelar a resistência (a não identidade temporal) constitutiva da identidade material fenomênica, se torne “um *modelo* de uma identidade outra, de uma identidade que é liberdade, uma identidade completamente distinta da identidade que perpassa a sociedade, aquela da forma-equivalente e do sempre-igual” (WAIZBORT, 1992, p. 39).

O que o ouvinte idolatra é “o dinheiro que ele mesmo gastou pela entrada num concerto de Toscanini”, e não a qualidade intrínseca à música em sua esfera de legalidade própria, e é esta troca, o seu “objeto de prazer”. Há prazer apenas no uso generalizado e padronizado da permutabilidade que corrompe e substitui as relações juntamente com os seus atores humanos. Ao passo que “todo prazer que se emancipa do valor de troca assume traços subversivos” (ADORNO, 1999, p. 79), pois, este prazer rompe com a objetividade fantasmática e teológica dos puros símbolos reificados e adorados pelo fetichista também responsável pela onipotência da produção que absorve, diluindo-o, o seu eu masoquista.

A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, segue-se do fato básico de que a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo cidadão. Por outra parte, a necessidade, imposta pelas leis do mercado, de ocultar tal equação conduz à manipulação do gosto e à aparência individual da

cultura oficial, a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo (ADORNO, 1999, p. 80).

A produção padronizada leva à repetibilidade das individualidades renunciadas e, portanto, entre si indistintas, mas todas narcotizadas, psicastênicas e esquizofrênicas. Ao ser mero consumidor do que assim é produzido, eu me renuncio e, em última instância, isto é um consumir-se a si mesmo com quem há muito já não se relaciona. Em todo caso, parece ser satisfatório fazer o que todos fazem, rotineiramente, então se sentindo inserido na regularidade do mecanismo produtivo que lhe protege da solidão, do isolamento, da dor e da angústia de estar próximo de si mesmo sem artifícios quaisquer. A diferença não pode ser produzida e não se pode consumir diferentemente, embora acreditemos, em regime de fascinação e de engodo, nas novidades que são, no entanto, apenas artificiais. Nestas condições, da estereotipização dos produtos, segue-se a estereotipização dos indivíduos, e tal processo ideológico de produção artificial do reino da positividade culmina no antagonismo travestido entre a cultura e o indivíduo que tem seu gosto manipulado para aceitar, como se diz “sem compromissos”, a igualdade dos produtos oferecidos, que mascara seu consumo universalmente obrigatório. Até através do modo de consumo – inquestionável, disciplinador, combatente da arbitrariedade e da anarquia – se faz presente o universal em detrimento da livre escolha do indivíduo.

Submetido à invariância das repetições contínuas da música, o indivíduo ouvinte se acredita “proprietário” da música, por sua vez, transformada em uma *coisa que se possui*, em uma mercadoria que se pode ter comprando-a, sem com ela se relacionar, intrinsecamente, no que ela tem de irreduzível e de resistente à alienação da audição. Em outros termos, qualquer um julga-se proprietário da música porque esta se oferece repetidamente e indistintamente em vias públicas como uma coisa exposta, sem vergonha alguma, para mero usufruto alienante¹⁰.

¹⁰ Diante disto, para Adorno, as escolhas se reduzem a “ou entrar docilmente na engrenagem do maquinismo – mesmo que apenas diante do alto-falante no sábado à tarde –, ou aceitar essa pornografia musical que é fabricada para satisfazer às supostas ou reais necessidades das massas” (1999, p. 85).

“O processo de coisificação radical produz a sua própria aparência de imediatidade e intimidade” (ADORNO, 1999, p. 84), e assim camuflando-se, a coisa não aparece como coisa, ou seja, como algo exterior, não familiar e agressivamente proibidor. Quando bem considerado, o imediatismo coisista é sempre afastamento, e os atores ou proletários culturais, através das suas imagens produzidas ou da transformação das suas individualidades em marcas comerciais, são os porta-bandeiras de um esvaziamento da intimidade, muito embora o público, ao assistir a certos programas de televisão, ao ler certas revistas ou ao ouvir e cantarolar suas músicas, acredita-se íntimo dos seus ídolos, tal como o fiel acredita-se íntimo de Deus ao ir à igreja, ao ler a bíblia ou em suas monótonas ladainhas de resignação. A coisa encantada – a música-imagem – mantém todos docilmente apegados aos seus sentidos, e deste modo, decompostos e isolados uns dos outros, não alcançam uma consciência comum e solidária capaz de compreender que “o embelezamento artificial e a exaltação do individual fazem desaparecer os traços de protesto que estavam traçados na limitação do individual a si próprio em face dos negócios” (ADORNO, 1999, p. 84), pois isto significa a atribuição distorcida de limites econômicos à identidade do indivíduo, condicionando e definindo, por exemplo, a susceptibilidade e o alcance monetário não audível da sua audição, enfim tão manipulada que já perdeu a plasticidade como capacidade de desmentir a estabilidade do existente. Eis o processo de civilização da audição que não pode ouvir o não padronizado, pois este, em sua liberdade exuberante e sedutora, traz em si a autenticidade e a força revolucionária do prazer que conduz a individualidade a uma renovação constante e assim resistente à engrenagem do maquinismo do totalitarismo da cultura de estado oficial. Deste modo traído e iludido, o ouvinte crê ainda desejar o que lhe é oferecido no espaço e no tempo civilizados.

A oficialização cultural cristaliza um *pathos* de distância presente também no ideal oficial da interpretação que se pode chamar de “barbárie da perfeição”. Ou seja, até mesmo na execução extremamente técnica das obras musicais não há espaço e tempo para a individualidade. Aqui, de modo inquestionável, o fetiche é pelo perfeccionismo da execução mais técnica, que se sobrepõe até mesmo aos nomes das obras famosas. “Reina aqui uma disciplina férrea. Precisamente férrea”. Ante esse culto quase mítico

da disciplina, “o novo fetiche, neste caso, é o aparato como tal, imponente e brilhante, que funciona sem falhas e sem lacunas” (ADORNO, 1999, p. 86) para que a interpretação perfeita conserve a obra apresentando-a, no entanto, “como algo já pronto e acabado desde as primeiras notas”, isto é, como um produto pré-fabricado sem tensões dialéticas intrínsecas que denunciem as contradições da realidade social. Dentro desse barbarismo da perfeição que constitui uma codificação estereotipada,

As resistências do material sonoro são eliminadas tão impiedosamente no ato da produção do som, que já não há possibilidade de atingir a síntese, a auto-produção da obra, que constitui o significado e a característica de cada uma das sinfonias de Beethoven (...). A fixação conservadora da obra leva à sua destruição, visto que a sua unidade se realiza apenas, precisamente, na espontaneidade, que é sacrificada pela fixação (ADORNO, 1999, p. 86-87).

Eis o fetiche da dominação unilateral do material sonoro sem resistência ante o totalitarismo da fixidez que rejeita e reprime qualquer autoprodução espontânea. A admissão da resistência assistemática – enquanto capacidade intrínseca e autônoma do material se oferecer negando a sua completa familiaridade – significaria a concessão de um incômodo espaço para a manifestação da não identidade interior à identidade já há muito estereotipada segundo um código simbólico que exclui a espontaneidade da síntese pela desagregação enquanto promessa de uma reconciliação entre o particular e o universal. Reconciliação que iria contra a civilização como história da desvinculação entre a imagem e a natureza, entre a aparência e a morte, entre o belo e o horrível, enfim, como sobrelevação do visível e recalçamento do audível, que se traduz no recalçamento do feio, do cruel, da tragicidade da beleza, do abandono ao princípio de morte da obra de arte autêntica cuja verdade está no seu impulso mimético de perpetuação do efêmero, isto é, em sua cumplicidade com a morte e em seu acolhimento do não-idêntico ou do não-eu particular. Calando em si o grito de protesto dessa dialética entre o universal e o particular – o grito do material que, ininterrupto, se oferece estranho e que assim atrai um reinvestimento libidinal –, a música de massa ou ligeira

sequer chega a constituir-se como obra, visto que ela é movida apenas por um instinto de sobrevivência e de conservação da sua identidade fixa que engana o desaparecimento através da repetição da sua imagem inalterada. O totalitarismo se fortalece sobre essa propositada ausência de obras, sem as quais é impotente “o protesto da arte contra a opressão da civilização” (CHIARELLO, 2006, p. 162) que, através da indústria cultural, nega as obras retirando-lhes a intimidade entre o brilho do belo e as cinzas da morte, levando ao culto da beleza visível por parte de “uma cultura calcada no escamotear do sofrimento e do horrível” (CHIARELLO, 2006, p. 165), e que assim cultua uma arte degradada em mercadoria, fruto do “impulso mimético nascido da revolta contra a morte” que caracteriza o processo civilizatório como uma tendência apolínea de eternização através das imagens que se querem responsáveis pela estabilidade.

Embora não seja obra, a música ligeira se dissimula muito bem, elaborando-se de tal modo que ela leva o ouvinte a acreditar e a aceitar sua onipresença, então cultuada como uma coisa que é apenas o seu aparecer presente sem passado e sem futuro, e que sendo assim configurada, mantém a dependência do ouvinte conformado, porque esmagado pelo espaço sociocultural homogêneo e por essa ausência de tempo, que lhe retiram tudo, e deste modo tão pobre, o indivíduo não pode ter sequer recordações e esperanças que o protejam da desintegração renovada sem qualquer novidade. Diante disto, a audição não é uma resposta elaborada a uma questão que lhe foi dirigida, mas, sem exigir-lhe nenhum esforço reflexivo ou de consciência, a audição inerte apenas re-age automaticamente aos estímulos mecânicos da relação coisificada entre a produção e o consumo que rege a música-produto, que manipula a consciência da grande massa dos ouvintes que sacrificam suas individualidades em prol de uma sintonia coletiva com a música fetichizada. Esse é um falso sacrifício daqueles que, contrariamente a Penteu que fez da profecia o seu destino, se recusaram a ser flagrados e destroçados pelas Mênades, que se encontrando no *Tonuntergrund* intimamente excitadas pela própria origem supra-individual e lírica da música, não reconheciam nenhum ouvinte, apresentando-se apenas como a sonoridade a-simbólica pela qual aflora o subsolo originariamente lírico, em seu jogo-criança inocente, e assim trágico.

Colocarmo-nos na condição verdadeira de autênticos ouvintes sem cera industrial nos ouvidos, resistirmos à mortificação civilizatória da audição como manutenção e controle de uma identidade repetível, significa ouvir o próprio destino *como* melodia originária da linguagem do prazer e desprazer, significa sermos Penteu e de modo escondido nos tornarmos ouvintes de uma música menádica que irá nos destroçar.

Referências

- ADORNO, T. W. O feticismo na música e a regressão da audição. In: _____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. *Filosofia da nova música*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- BARBOSA, R. Música, racionalidade e linguagem. In: _____. DUARTE, R.; SAFATLE, V. (Org.). *Ensaio sobre música e filosofia*. São Paulo: Humanitas, 2007.
- BARRETO, M. H. Subjetividade e o novo na arte: reflexões a partir de Adorno. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 33, n. 85, p. 49-58, jan./jul. 1992.
- CHIARELLO, M. *Natureza-morta: finitude e negatividade em T. W. Adorno*. São Paulo: Edusp, 2006.
- DAHLHAUS, C.; EGGBRECHT, H. *Que é a música?* Lisboa: Texto & Grafia, 2009.
- DUARTE, R. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.
- MACHADO, Roberto. *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MENEZES, F. *Apoteose de Schoenberg*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- NIETZSCHE, F. Música e palavra. *Discurso: música e filosofia*. São Paulo, n. 37, p. 167-181, 2007.
- _____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- _____. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Logos, 1959.

SAFATLE, V. Fetichismo e mimesis na filosofia da música adorniana. *Discurso: música e filosofia*. São Paulo, n. 37, p. 365-406, 2007.

TOMÁS, L. *Música e filosofia: estética musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

WAIZBORT, L. Estilo musical da liberdade. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 33, n. 85, p. 31-48, jan./jul., 1992.

Data de registro: 06/08/2012

Data de aceite: 28/09/2012

O PARADOXO DO ENSINO DA PERSPECTIVA DE UMA EPISTEMOLOGIA DO USO

*Cristiane Maria Cornelia Gottschalk**

RESUMO

Meu objetivo neste texto é apresentar o paradoxo do ensino e revisitar os modelos filosóficos de ensino examinados por Israel Scheffler, que procurou indicar as vantagens e dificuldades de cada um deles para, em seguida, propor um modelo filosófico de ensino que considerava mais satisfatório. No entanto, embora Scheffler tenha incorporado boa parte da crítica que a “virada linguística” faz à metafísica destes modelos, minha hipótese é a de que ao fazer a análise dos modelos de ensino empirista (Locke), idealista (Agostinho) e racional (Kant), ele não leva em consideração o papel distintivo das proposições gramaticais (no sentido de Wittgenstein) em relação às demais proposições, para compreender como é possível o crescimento do conhecimento *no indivíduo*. Da perspectiva de uma epistemologia do uso inspirada nas ideias do segundo Wittgenstein, argumento que, se considerarmos que estas proposições constituem nossa visão de mundo (*Weltbild*) e que *aprendemos* a seguir estas regras, a maior parte das dificuldades encontradas nestes modelos simplesmente desaparece, como também o paradoxo do ensino é dissolvido.

Palavras-chave: Modelos filosóficos de ensino. Wittgenstein. Significado. Epistemologia do uso.

ABSTRACT

My goal in this paper is to present the ‘teaching paradox’ and to revisit the philosophical models of teaching examined by Israel Scheffler, who sought to point out the advantages and difficulties of each of them, to then propose a philosophical model of teaching that he considered more

* Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e coordenadora da área de Filosofia e Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). E-mail: crisgott@usp.br

satisfactory. However, although he incorporated much of the criticism that the “linguistic turn” makes to the metaphysics of these models, my hypothesis is that, when doing the analysis of educational models – empiricist (Locke), idealist (Augustine) and rational (Kant) –, he does not take into account the distinctive role of grammatical propositions (in the sense of Wittgenstein) regarding the other propositions, to understand how the growth of knowledge *in the individual* is possible. From the perspective of an epistemology of use inspired in the ideas of the second Wittgenstein, I argue that, if we consider that these propositions constitute our worldview (*Weltbild*) and that *we learn* to follow these rules, most of the difficulties encountered in these models simply disappear, and the paradox of teaching is also dissolved.

Keywords: Philosophical models of teaching. Wittgenstein. Meaning. Epistemology of use.

Diversas questões filosóficas, presentes desde os pré-socráticos, ressurgem no campo educacional com a mesma força que tinham entre os gregos, desafiando ainda hoje os filósofos da educação. Dentre elas, o paradoxo do conhecimento, explicitado por Platão em seus diálogos, na voz de Sócrates, ao criticar a doutrina erística dos sofistas, segundo a qual o homem não pode procurar o que sabe, nem o que não sabe, uma vez que “o que sabe, é claro, não precisa procurar, porque sabe; e o que não sabe, não pode procurar, porque não sabe o que deve procurar” (PLATÃO, 2001, 81). Este paradoxo foi retomado por Ryle, nos seguintes termos:

Considerem o caso de uma criança comum, que não é brilhante e nem estúpida, e que está aprendendo a ler. Ela aprendeu a soletrar e ler monossílabos, tais como, ‘ver’, ‘lá’, ‘sem’, ‘tem’ etc., e alguns dissílabos como ‘sendo’, ‘visto’ e alguns outros. Nunca ensinamos a ela, digamos, a palavra ‘vendo’. No entanto, logo nos deparamos com ela lendo e soletrando sem hesitar a palavra ‘vendo’. Perguntamos a ela quem lhe ensinou esta palavra e, se ela se recorda, dirá que descobriu sozinha. Aprendeu por si só como a palavra ‘vendo’ aparece impressa, como escrevê-la e como pronunciá-la em voz alta; assim, em certo sentido ensinou a si mesma esta palavra – ensinou-a a si mesma sem

conhecê-la. Como isto pode ocorrer? Como pode uma criança que não sabe soletrar ‘v-e-n-d-o’ ensinar a si mesma como soletrá-la? (RYLE, 1967, p. 106).

Ryle não está duvidando deste processo de aprendizagem, pois todos nós como professores esperamos que seja exatamente isto o que deva ocorrer. A partir de certo momento, a criança deve ser capaz de continuar por si só a ler palavras novas. A questão filosófica que permanece é análoga ao paradoxo do conhecimento. Como é possível uma criança aprender algo novo, que não fazia ainda parte de seu repertório, sem que tivesse sido ensinado por seu professor? Neste caso, o professor é tão ignorante quanto o aluno, uma vez que ambos se referem à mesma criança...

São diversas as respostas que são oferecidas a este paradoxo na história da filosofia da educação, amparadas em epistemologias idealistas, empiristas e pragmáticas. Cada uma delas apresentando um modelo considerado mais eficaz de ensino, tendo em vista a autonomia do aluno para ‘seguir adiante’, construindo novos conhecimentos. Dentre estes modelos, o filósofo da educação Israel Scheffler destacou três abordagens distintas que se propunham a pensar o ensino de qualquer matéria, analisadas por ele como o intuito de encontrar um modelo filosófico mais eficaz de ensino e aprendizagem, e que pudesse responder completamente à seguinte questão: *quais são as condições que possibilitam o crescimento do conhecimento no indivíduo?* Em outras palavras, o que permite ao aluno ser capaz de ir além de um determinado conhecimento ensinado pelo professor, aplicando-o em novas situações e adquirindo por si só novos conhecimentos?

Como veremos a seguir, as respostas dadas a esta questão, sugeridas a partir dos modelos de ensino abordados por Scheffler, recorrem, cada uma delas, a diferentes teorias epistemológicas. Procurarei mostrar que, todas elas desconsideram o papel da linguagem na constituição de sentidos, e que, se levarmos em conta algumas reflexões proporcionadas pela virada linguística do começo do século passado, não necessitaremos de nenhuma teoria fundamentando as práticas pedagógicas: basta *olharmos* como nosso aparato conceitual é efetivamente ensinado e aprendido, como nos sugere o filósofo Wittgenstein, em sua obra *Investigações filosóficas* (1996, #66): “não pense, mas olhe!”

1. Três modelos filosóficos de ensino

Começarei reproduzindo sucintamente os modelos de ensino apresentados por Scheffler, destacando as vantagens e dificuldades que ele encontra em cada um deles, para apresentar em seguida sua solução, obtida através da conciliação destas diferentes abordagens em um novo modelo, considerado por ele “mais satisfatório”.

1.1 modelo da impressão

O primeiro modelo descrito é denominado por Scheffler de “Modelo da Impressão”, derivado das ideias do empirista John Locke¹:

Suponhamos então, que a mente seja, como dizemos, papel em branco, vazia de qualquer signo, sem nenhuma idéia; como ocorre de ser provida? (...) A isto respondo com uma palavra, da experiência, na qual todo nosso conhecimento está fundado, e da qual deriva em última instância. Nossa observação, empregada tanto em relação aos objetos sensíveis externos, como às operações internas de nossas mentes, percebidas e refletidas por nós próprios, é o que supre nosso entendimento com todos os materiais do pensamento. Estas duas são as fontes do conhecimento, das quais todas as idéias que temos, ou que podemos ter naturalmente, surgem (*apud* SCHEFFLER, 1967, p.121).

Como vemos a partir desta passagem, Locke vê o aprendiz como *tabula rasa*, que ao receber o *input* de ideias sensórias simples, armazena-as e passa a relacioná-las, generalizando seus conteúdos. Consequentemente, o papel do professor seria controlar esta entrada de unidades sensoriais, moldando, assim, a mente do aluno. Temos aqui uma concepção epistemológica empirista atomista, que tem como pressuposto básico a ideia de que o conhecimento deriva diretamente da experiência empírica ou mental, tendo como uma de suas implicações educacionais, a diretriz

¹ As traduções do inglês para o português das passagens citadas dos artigos de Scheffler e de Ryle são de minha autoria.

para que as experiências das crianças sejam as mais variadas possíveis e numerosas. No entanto, Scheffler destaca uma primeira dificuldade deste modelo:

As noções de idéias absolutamente simples e de poderes mentais abstratos que são desenvolvidos através de exercícios tem sido frequentemente e acertadamente criticados como mitológicos. Simplicidade é um conceito relativo, e não absoluto, que reflete um modo particular de análise da experiência; é, resumidamente, um conceito não dado, mas construído. E poderes mentais ou faculdades invariantes com o assunto da matéria, como todos sabem, têm sido descartados na psicologia como fundamentos tanto empíricos como teóricos (SCHEFFLER, 1967, p. 122).

A partir das considerações acima, Scheffler questiona a ideia de que o conhecimento seria alcançado através de um conjunto padrão de operações que processariam as partículas sensórias, lembrando-nos que o conhecimento envolve todo um aparato conceitual que não deriva de dados sensórios, mas pelo contrário, se impõe a eles. Ainda segundo ele, tampouco este aparato linguístico é construído na mente humana; ele seria, pelo menos em boa parte, um produto do trabalho de adivinhações e de invenção gerado na cultura e nos costumes (SCHEFFLER, 1967, p. 123). Lembra-nos, também, que a experiência é relevante para o conhecimento na medida em que propicia testes para as nossas teorias, onde estas são primordialmente fatos da nossa história e herança intelectual.

No entanto, poucas linhas depois, surpreendentemente, Scheffler apresenta o que chama de “variante verbal” do modelo de ensino da impressão, afirmando que esta variante teria afinidades com o *behaviorismo* contemporâneo, uma vez que neste modelo o “que deve ser impresso na mente não são apenas experiências sensórias, mas linguagem e, além de tudo, teorias aceitas” (SCHEFFLER, 1967, p. 123). Assim, esta variante do modelo de impressão teria apenas como pretensão o armazenamento de teorias aceitas sem a preocupação de ensinar o aprendiz a usá-las de modo apropriado nos diversos contextos. Ora, tem-se a impressão de que subitamente a linguagem parece perder sua importância, anteriormente

destacada por ele como organizadora da experiência, pois agora afirma que sua função se reduz a um mero armazenamento de informações que não garantem a *compreensão* do que teria sido armazenado.

Por enquanto, aceitaremos o pressuposto implícito em sua crítica de que é possível ensinar proposições da linguagem sem que estas sejam de fato compreendidas, ou seja, que neste caso o aprendizado se reduz a um processo de memorização. O aluno até pode ser capaz de reproduzir informações, mas outra coisa seria tê-las compreendido efetivamente. Outro modelo, denominado por ele de “modelo do *insight*”, supriria esta deficiência dos modelos da mera impressão (sensorial e/ou verbal) de não levarem em consideração o processo de compreensão do que é transmitido, condição para que haja de fato *conhecimento*.

1.2 modelo do *insight*

O modelo do *insight* remonta à concepção de visão interior de Agostinho, introduzida em seu diálogo *O mestre*, onde o filósofo da patrística apresenta a tese de que novos conhecimentos não são transmitidos através das palavras, a menos que estas signifiquem realidades já presentes de algum modo na mente do aprendiz. Assim, é através de uma contemplação interior destas realidades que o aprendiz compreenderia as bases e possíveis aplicações do conhecimento transmitido. A linguagem apenas teria a função de evocar estas realidades já existentes *a priori* no aluno, que abrigaria em seu mundo interior uma centelha divina, pois todos fomos criados à imagem e semelhança de Deus. Em outras palavras, somos iluminados pelas verdades reveladas por Deus, o único que ensina verdadeiramente.

Esta concepção agostiniana de ensino e de aprendizado deu origem a um modelo filosófico de ensino, ainda bastante atual, onde a significação é vista como algo que independe da linguagem, e que se encontra na experiência interna ou externa. A linguagem apenas teria como função revestir estes significados, como se as palavras fossem meras “etiquetas” dos objetos a que se referem. A experiência destas realidades, portanto, seria anterior à linguagem e condição de compreensão dos enunciados transmitidos pelo professor. Segundo Scheffler,

O modelo do *insight* é forte onde o modelo da impressão é fraco. Enquanto o último, com sua preocupação em conservar o conhecimento, falha em fazer justiça à inovação, o primeiro remete-se desde o início ao problema do *novum* conhecimento resultante do ensino. Enquanto o último enfatiza as partículas atômicas e manipuláveis em detrimento do entendimento, o primeiro enfatiza primordialmente a aquisição de *insight*. Enquanto o último oferece um lugar desordenado para a alimentação dos materiais de fora, o primeiro enfatiza a importância da inspeção em primeira mão das realidades pelo estudante, a necessidade do estudante em obter seu conhecimento através de seus próprios esforços (SCHEFFLER, 1967, p. 125).

Embora Scheffler veja com simpatia a ênfase deste modelo no processo de compreensão, ainda não o considera satisfatório. Questiona a ideia de Agostinho de que não se transmite sentidos por meio da linguagem, uma vez que esta apenas incitaria o aluno a revolver os significados correlatos às palavras enunciadas². As sentenças enunciadas transmitem sim sentidos, independentemente se cada uma de suas palavras remete a uma realidade interna ou externa ao aluno. A questão que permanece, então, é que embora seja possível a transmissão com sentido de novas informações, acreditadas pelos alunos, o mesmo não ocorre com novos *conhecimentos*. O conhecimento de proposições nas ciências, na política, história ou em qualquer outra área considerada, pressupõe o domínio de outros processos, tais como, saber deliberar, argumentar, julgar, apreciar as razões pró e contra, ou seja, capacidades que transcendem uma simples visão ou *insight* de uma realidade:

Saber a proposição expressa por uma sentença é mais do que apenas ter sido informado, ter apreendido seu significado, e tê-lo aceito. É ter obtido o direito, através de seu próprio esforço ou posição, para assegurar a sua verdade (SCHEFFLER, 1967, p. 127)

Em outras palavras, o modelo agostiniano não levaria em consideração o papel do conceito de *princípios* e do conceito associado de *razões*, bases para as noções de deliberação racional e julgamento

² Os significados para Agostinho estariam nas próprias realidades acessadas pelo aprendiz após um processo de contemplação interior.

crítico, como também para as noções de conduta racional e moral. Um modelo mais satisfatório deveria contemplar estes processos, o que conduz Scheffler ao modelo das regras, inspirado nas ideias de Kant.

1.3 O modelo das regras

Segundo Sheffler, Kant enfatiza a razão, e esta é fiel a regras e princípios gerais, interessada na verdade dos fatos e na correção dos atos morais. Assim, o ensino não deve se reduzir a uma mera transferência de informações e nem de um desenvolvimento de *insight*, mas também deve possibilitar a interiorização de “princípios de julgamento e condutas, a construção de um caráter autônomo e racional, que fundamentam as empresas das ciências, da moralidade e da cultura” (SCHEFFLER, 1967, p. 131). O próprio Kant sustenta que os princípios racionais estariam imersos de alguma forma na estrutura da mente humana e, neste sentido, a educação se assentaria em uma fundação sólida. Assim, este modelo teria o mérito de ressaltar a autonomia do julgamento do aluno, seu direito de procurar razões que sustentem as afirmações em jogo.

Não obstante, o julgamento racional, segundo Scheffler, envolve muito mais do que apenas uma consistência formal, guiado apenas por princípios abstratos. Se olharmos para as nossas práticas concretas, veremos que são guiadas por regras muito diversas, que variam com o campo de conhecimento e o seu estado da arte, regras que não estão imersas em uma mente... A noção de tradição seria mais propícia para descrever estes diferentes processos do que a pressuposição de uma estrutura inata na mente humana. A racionalidade está atrelada a diferentes domínios do saber, imersa nas múltiplas *tradições*, as quais deveriam ser um importante foco para o ensino.

Diante destas considerações, Scheffler propõe um novo modelo de ensino que incorpora o que considera importante em cada um dos modelos anteriores, mas que, ao mesmo tempo, leva em consideração a nossa herança cultural, cujos princípios são históricos e sociais, fundamentais em nossas formas de vida, para além de eventuais princípios gerais imersos em estruturas inatas da mente do indivíduo:

O modelo de impressão reflete (...) o crescimento acumulativo do conhecimento em seu sentido público. Nosso objetivo no ensino deveria certamente ser a preservação e a extensão deste crescimento. Mas não podemos fazer isto armazenando-o aos pedaços no interior do aprendiz. Só o preservaremos, como o modelo do *insight* enfatiza, se tivermos sucesso em transmitir a centelha de vida que o faz crescer, o *insight* que é produto dos esforços de cada aprendiz em dar sentido ao conhecimento público nos seus próprios termos, e ao confrontá-lo com a realidade. Finalmente, como o modelo das regras sugere, tal confrontação envolve deliberação e julgamento, e portanto pressupõe princípios gerais e imparciais governando a apreciação de razões que dão suporte às decisões. Sem tais princípios norteadores, a própria concepção de deliberação racional colapsaria, e mais ainda, perderia seu significado. Nosso ensino precisa assim introduzir os estudantes a estes princípios que nós próprios reconhecemos como fundamentais, gerais, e imparciais, nos vários departamentos do pensamento e da ação (SCHEFFLER, 1967, p.133).

Scheffler conclui dizendo que o ensino, nesta sua última acepção, não teria um caráter behaviorista (no sentido do professor simplesmente moldar ou controlar a mente do aluno), mas sim uma atividade que transmite tradições fundamentadas em princípios que regem nosso pensamento e ações. Mas quais seriam, então, estes princípios mais fundamentais? Qual seria a natureza destas regras que reconhecemos como gerais e imparciais? Como são transmitidas e como operam? O que seria esta compreensão que possibilita o crescimento do conhecimento no aluno? Penso que estas são questões que merecem uma investigação mais aprofundada, não com a intenção de encontrar um modelo filosófico de ensino ainda mais satisfatório... mas com a expectativa de esclarecer algumas das dificuldades apontadas por Scheffler nos três modelos de ensino caracterizados por ele, e, a partir de algumas ideias do segundo Wittgenstein³, retomar a variante

³ Wittgenstein é considerado o maior representante da “virada linguística”, movimento do final do século XIX e início do século XX. Este movimento passa a considerar o papel da linguagem na constituição dos significados, propondo-se uma ideografia que desse conta do pensamento e que eliminasse a imprecisão da linguagem ordinária. Consideraremos nesta comunicação as idéias do segundo Wittgenstein, que abandona o projeto de uma

verbal do modelo filosófico da impressão, tão apressadamente descartada por Scheffler por considerá-la alinhada ao behaviorismo contemporâneo.

2. Seguir regras e a “virada linguística”

Segundo o filósofo austríaco Wittgenstein, *toda* atividade linguística é guiada por regras, mas isto não significa que somos *determinados* por elas. Empregamos palavras e expressões da nossa linguagem com diferentes sentidos, dependendo do contexto linguístico ou pragmático em que ocorrem. Uma sentença, por exemplo, não se reduz a um amontoado de palavras, pois está envolvida com atividades que são constitutivas da significação. Daí Wittgenstein utilizar o termo “jogo de linguagem”, para enfatizar o papel destas atividades que operam como regras constitutivas do sentido de nossos enunciados. Quando enuncio a frase, “todo objeto é idêntico a si mesmo”, esta é uma regra linguística que orienta o meu pensamento quando descrevo objetos como mesas, cadeiras, ou qualquer outro objeto empírico. Não tem sentido dizer, por exemplo, que esta é uma cadeira e um elefante: este objeto ou é uma cadeira, ou é um elefante...

Mas os próprios objetos empíricos também podem desempenhar o papel de regras! Se alguém ainda não sabe o que é um elefante, posso levá-lo a um zoológico, apontar para um elefante e dizer: “Isto é um elefante!”. O animal apontado passa então a ser um paradigma do que é ser um elefante, uma amostra de elefante que a linguagem incorpora para ir constituindo o significado da palavra “elefante”. Neste sentido, o objeto elefante passa a ser uma *regra* do que é ser elefante. O próprio gesto ostensivo que aponta para o elefante também pode ser considerado uma regra, na medida em que faz a ligação entre o som da palavra “elefante” e a amostra de um elefante. Este gesto faz parte do jogo de linguagem da nomeação, é uma regra que permite atribuímos sentido à palavra elefante. E, assim, vamos aprendendo a seguir regras que são internalizadas pouco a pouco, constituindo o que Wittgenstein vai denominar de uma gramática que carregamos dentro

ideografia e propõe que não formulemos teorias, mas que olhemos como de fato *usamos* nossas expressões linguísticas.

de nós, constituída por afirmações que não questionamos, e que guiam o nosso pensamento e nossa ação⁴.

Assim, pensamos e agimos seguindo regras, expressas não só por enunciados como “todo objeto é idêntico a si próprio” ou “isto é um elefante” (apontando-se para um elefante empírico ou para a imagem de um elefante), como também através de enunciados como “meu nome é X”, “a palavra elefante tem oito letras”, “eu existo” etc., convicções que trazemos dentro de nós e que não questionamos em hipótese alguma (MORENO, 1995, p. 75). São certezas que não têm um valor de verdade, pois não são consideradas por nós verdadeiras ou falsas. Segundo Wittgenstein, são usadas como condições de sentido para as demais proposições da nossa linguagem, são as regras que seguimos para atribuir sentido às nossas ações e pensamentos.

Desta perspectiva wittgensteiniana, retornemos ao modelo da impressão. Concordamos com Scheffler quando este questiona o modelo empirista inspirado nas ideias de Locke, que afirma que todo o conhecimento deriva em última instância dos dados sensórios. De fato, se *olharmos* para as nossas práticas linguísticas, veremos que não é o empírico que irá determinar o significado de nossas palavras, mas é a própria linguagem que organiza os dados sensórios de determinadas maneiras. Mas e a variante verbal deste modelo? Se a linguagem tem o papel de organizar a experiência interna ou externa, por que teorias transmitidas pelo professor (através da linguagem) apenas controlariam o pensamento do aluno, cuja mente seria moldada por elas? Por que haveria uma mera transmissão de informações e não de *conhecimento*?

Segundo Scheffler, como vimos, não há conhecimento se não houver compreensão do que está sendo dito. Uma mera memorização não envolve o entendimento daquela informação, que estaria sendo apenas “armazenada” na mente do aluno. Entretanto, compreendê-la envolveria um processo de *insight*, exigido pelo modelo agostiniano de ensino: seria ter acesso às próprias realidades, sejam elas internas (na mente do aluno) ou externas (no mundo empírico). Revela-se, aqui, uma concepção referencial

⁴ A sistematização destas ideias de Wittgenstein foi feita por Arley Ramos Moreno em sua obra *Introduction à une épistémologie de l'usage* (2011).

da linguagem: a informação apenas se torna um verdadeiro conhecimento quando temos acesso ao que ela se refere. Como se o significado de uma expressão linguística fosse o fato a que ela se refere, como se a linguagem tivesse apenas uma função *descritiva*.

Como já expusemos em outros momentos, Wittgenstein ressalta outros modos de utilização da linguagem, para além da descrição. Entre eles, o uso *normativo* da linguagem, em particular quando se trata de proposições que são usadas com convicção absoluta: tenho *certeza* que meu nome é X, que a palavra “elefante” tem oito letras, que existo, etc. Estas expressões não se referem a nada, não são, como vimos acima, nem verdadeiras nem falsas. Muitas vezes não são nem ao menos explicitadas, são aprendidas ao longo do uso de linguagem em meio a diversas atividades.

Assim, quando um professor ensina determinadas teorias que são aceitas em nossa cultura, o que significaria “armazená-las”? Segundo o próprio Wittgenstein, ao se ensinar através de livros escolares, nem todas as proposições são igualmente sujeitas à prova, não recorremos necessariamente a algum tipo de experiência como critério último de aceitação destas teorias:

Em geral consideramos como verdadeiro o que se encontra em livros escolares de geografia, por exemplo. Por quê? Eu digo: todos esses fatos foram confirmados centenas de vezes. Mas como eu sei disso? Qual é a evidência que tenho para isso? Eu tenho uma imagem do mundo [Weltbild]. É verdadeira ou falsa? Acima de tudo, é o substrato de toda minha investigação e asserções. As proposições que a descrevem não são todas igualmente sujeitas a prova (WITTGENSTEIN, 1998, #162).

Nesta passagem, Wittgenstein chama nossa atenção para um tipo de proposição que não é obtida através de um processo de indução ou da observação empírica, trata-se de proposições que são como “engolidas” pelo aprendiz, e que na sua totalidade formam nossa imagem de mundo (*Weltbild*). Assim, não são princípios gerais no sentido kantiano de uma racionalidade inata e tampouco se referem a experiências prévias do aprendiz. Têm a função de regras, que seguimos *cegamente* (WITTGENSTEIN, 1998,

#219), e são elas as condições para compreendermos outras proposições, estas sim, eventualmente descritivas de realidades empíricas. Compreender, portanto, tem um certo parentesco com “ser capaz de seguir uma regra”, ser capaz de agir orientado por ela:

Seguir uma regra é análogo a cumprir uma ordem. Treina-se para isto e reage-se à ordem de uma maneira determinada. Mas como entender isso se a reação das pessoas tanto diante da ordem como diante do treinamento é diferente: um reage assim e o outro de modo diferente? Quem está então com a razão?

Imagine que você fosse como pesquisador a um país desconhecido cuja língua você desconhece completamente. Em que circunstâncias você diria que as pessoas de lá dão ordens, entendem as ordens, cumprem ordens ou se insurgem contra elas etc.?

O modo de agir comum dos homens é o sistema de referência por meio do qual interpretamos uma língua estrangeira (WITTGENSTEIN, 1998, #206).

Como vemos nesta passagem, entender uma regra, do mesmo modo que seguir uma regra, pressupõe um modo comum de agir: temos critérios públicos para avaliar se a regra foi seguida ou transgredida. Quando um professor de geometria ensina que “triângulo é um polígono fechado de três lados”, esta é uma regra que seguimos na matemática para aplicar o conceito de triângulo. Esta regra não descreve uma entidade ideal em um reino transcendente, apenas define o que é ser triângulo neste campo do conhecimento. É uma regra para o uso da palavra. Compreender o que é triângulo é saber seguir esta ou alguma outra regra de utilização da palavra “triângulo”.

Neste sentido, o conhecimento que vai sendo “armazenado” pelo aluno não é homogêneo. Parte deste saber tem uma função descritiva, suas proposições dizem *como* as coisas são, enquanto que outra parte deste saber tem uma função *constitutiva* dos significados que atribuímos às nossas experiências em geral, dizem *o quê* as coisas são. E é este saber com função normativa, transmitido pelo professor ou através dos livros, que será a condição de crescimento do conhecimento no indivíduo. É nesta porção do conhecimento transmitida pelo professor que diversos elementos

atuam como *regras* na constituição dos significados: palavras envolvidas com gestos, ações, objetos empíricos, sensações etc. Compreender algo, portanto, pressupõe o domínio destas regras, o que envolve um certo *treino*, pois estas regras são *aprendidas*, não são extraídas do empírico e tampouco são inatas. São de natureza convencional. Fazem parte de uma *forma de vida*.

A dificuldade, portanto, nos modelos filosóficos de ensino descritos acima, é a de ignorar as diferentes funções desempenhadas pela nossa linguagem. Formulamos teorias para tentar explicar o abismo entre os princípios mais fundamentais e como operamos com eles, e nos esquecemos de olhar para o uso efetivo de nossas expressões linguísticas: ora como normas, ora como proposições empíricas.

Enfim, nem todo conhecimento refere-se a algo, e tampouco compreender uma informação equivale a ter acesso às supostas evidências experimentais sobre as quais se apóia. Há um tipo de saber que não se refere a nada, e que é constituído pelo que Wittgenstein denomina de *proposições gramaticais*. Estas não são passíveis de serem conhecidas, são apenas condições de sentido de outras proposições: têm o caráter de regras. Somos *treinados* a segui-las. Novamente uma proximidade com o behaviorismo, que havia sido repellido por Scheffler?

3. Formas de vida

Embora as proposições gramaticais sejam de natureza convencional (não são reflexos de uma estrutura inata ou decorrentes da experiência) – na medida em que estão ancoradas em nossas formas de vida, elas não *determinam* nosso pensamento e nossas ações. É no ensino destas regras e pelos exemplos de sua aplicação que vamos sendo treinados a segui-las, orientados por elas. Elas não nos dizem *o que* fazer, apenas regulam a nossa ação. Daí a metáfora utilizada por Wittgenstein, “jogo de linguagem”. Como em um jogo qualquer em que o aprendizado das regras não prevê o curso das jogadas, também o uso das palavras não é limitado rigidamente pelo seguimento de regras (IF #68).

Temos critérios públicos que nos dizem se estamos agindo de acordo com a regra, ou se ela está sendo transgredida. Como afirma

Wittgenstein na passagem acima, é o modo de agir comum que fornece o sistema de referência para a sua interpretação. Mesmo que um aluno procurasse razões últimas para estabelecer a verdade de uma afirmação, as razões têm um fim, há um momento em que esbarramos na “rocha dura” como diz Wittgenstein: “Se esgotei as justificativas, cheguei então à rocha dura, e minha pá se entorta. Estou inclinado a dizer então: ‘É assim mesmo que ajo’” (WITTGENSTEIN, 1996, #217). Assim, antes mesmo de sermos capazes de expor razões que assegurem a verdade de uma proposição, aprendemos a agir de determinadas formas que vão compondo a nossa visão de mundo. Estas ações são envolvidas com as palavras da nossa linguagem e passam a compor as condições de sentido de nossas afirmações sobre o mundo, que poderiam ser outras, em outras formas de vida.

Assim, cairíamos em algum tipo de behaviorismo se considerássemos a linguagem como tendo um único uso: o referencial. Mas ao levarmos em conta a existência de proposições gramaticais, a maior parte das dificuldades encontradas por Scheffler nos diferentes modelos abordados simplesmente desaparecem... Estas proposições de natureza convencional não justificam nossos conhecimentos em um sentido causal (Locke), não são reflexo de alguma realidade interna ou externa (Agostinho) e tampouco fazem parte de uma estrutura inata (Kant). Também não se reduzem aos princípios gerais e imparciais encontrados nas mais diferentes tradições de nossa herança cultural (Scheffler). Simplesmente são *condições de sentido* para outras proposições. Compreendê-las é saber segui-las em situações novas, mesmo inusitadas e, eventualmente, ser capaz de *inventar* novas regras, ou seja, *imaginar* novas condições de sentido.

Deste modo, o paradoxo do ensino formulado por Ryle é dissolvido. Uma criança quando aprende a ler aprende concomitantemente a seguir regras de natureza convencional, regras que não se reduzem a um saber meramente proposicional, pois pressupõem um modo de agir: somos treinados a soletrar as palavras de um determinado modo, a saber, da esquerda para a direita, lemos de cima para baixo, enfim, processos de memorização são acompanhados de ações enraizadas em nossas formas de vida, e que se tornam as condições de construção do conhecimento significativo, permitindo que “sigamos em frente”. Podemos, então, responder tanto aos sofistas como aos platônicos: o conhecimento é sim

possível, mas seus fundamentos devem ser *aprendidos*, o que pressupõe o treinamento em diversas técnicas de natureza convencional.

Referências

AGOSTINHO. *O mestre*. São Paulo: Landy Editora, 2002.

MORENO, Arley Ramos. *Wittgenstein – através das imagens*. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. *Introduction à une épistémologie de l'usage*. Paris: L'Harmattan, 2011.

PLATÃO. *Mênon*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, 2001.

RYLE, Gilbert. Teaching and training. In: PETERS, R. S. (Org.). *The concept of education*. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1967. p. 105-119.

SCHEFFLER, Israel. Philosophical models of teaching. In: PETERS, R. S. (Org.). *The concept of education*. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1967, p. 120-134.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *On certainty*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1998.

Data de registro: 10/04/2012

Data de aceite: 03/10/2012

LE PASSIONI NEL *DE ANIMA*, UN ESITO ESTREMO DEL *POLLACHŌS*

Lucia Palpacelli*

RIASSUNTO

L'analisi che propongo in questo contributo si inquadra all'interno di uno sfondo molto problematico nel pensiero aristotelico, perché la trattazione dei *pathe* nel *De anima* implica anche il problema rappresentato dal *nous* in Aristotele, dato che tra i *pathe* dell'anima lo Stagirita elenca anche il *noein* e, rispetto a questo particolarissimo *pathos*, conduce un'argomentazione molto faticosa e complessa. La tesi che qui voglio esporre è che la trattazione fisico-biologica dei *pathe* conferma il panorama aporetico riguardante l'intelletto, perché nasce ed oscilla tra due modelli compresenti nel *De anima*: (1). quello naturalistico-empirista: secondo il quale Aristotele afferma la stretta unità tra anima e corpo e (2). quello divino-antiempirista: secondo il quale Aristotele deve fortemente staccare il *nous* dal corpo, perché non può dire che sia mortale. L'analisi aristotelica dei *pathe* dell'anima mostra entrambi questi schemi e propone una soluzione che sembra innerscarsi nel II schema, ma è in tensione con un'ulteriore soluzione che Aristotele indica, ma non percorre e che è testimonianza, invece, del I schema. In questa prospettiva, il *pollachōs leghetai* aristotelico diventa dunque un'indicazione metodologica che consiste nel mettere in gioco molteplici schemi interpretativi per spiegare una medesima realtà che si presenta in se stessa complessa e multiforme: essa può essere considerata da punti di vista diversi e, dunque, comportare conclusioni diverse, ma non contraddittorie o, come in questo caso, al limite della contraddizione.

Parole chiave: *Pathe*. *Nous*. *Noein*. *Pollachōs leghetai*. *Phantasia*.

ABSTRACT

The analysis proposed in this paper concerns a problematic issue in Aristotle's thought. Indeed, the discussion about *pathe* in *De anima* also implies the problem represented by *nous* in Aristotle, since the *noein* is

* Doutora em "Storia della Filosofia" pela Universidade de Macerata, na Itália. E-mail: lucia.palpacelli@virgilio.it

placed among *pathe* of the soul. Aristotle, with respect to this particular *pathos*, develops a vary complex argument. The aim of this work is to show that the physical-biological explanation of *pathe* leads to the same problem concerning intellect because it depends on two different models both present in *De anima*: (1). Naturalistic-empirical model: stating close unity between body and soul and (2). Divine-nonempirical model: *nous* is strongly detached from body since it can not be mortal. The analysis proposed by Aristotle includes both these schemes and indicates a solution which seems to follow the second model. However, a solution in agreement with the first model is also suggested but not undertaken. In this perspective, the *pollachōs leghetai*, is a methodology used by Aristotle to explain a complex reality which can be approached from different angles leading to different, but not contradictive, conclusions.

Keywords: Pathe. Nous. Noein. Pollachos leghetai. Phantasia.

Introduzione: Lo sfondo entro cui si situa la trattazione dei *pathe*

L'analisi che propongo in questo contributo si inquadra all'interno di uno sfondo molto problematico in Aristotele, come indica il titolo stesso. Infatti, parlare della trattazione dei *pathe* nel *De anima* significa anche andare a toccare il problema rappresentato dal *nous* in Aristotele, perché, come vedremo, tra i *pathe* dell'anima Aristotele elenca anche il *noein* e, rispetto a questo particolarissimo *pathos*, conduce un'argomentazione molto faticosa e complessa.

Prima di addentrarmi nell'analisi di tale argomentazione credo sia utile delineare schematicamente lo sfondo problematico dentro il quale lo Stagirita si muove.

Nel pensiero aristotelico è possibile individuare la delineazione di due processi conoscitivi, il primo dei quali ci dà l'immagine di un Aristotele empirista, il secondo di un Aristotele antiempirista:

1. Berti, a partire dal *De anima*, ma anche da scritti come gli *Analitici Posteriori* attribuisce allo Stagirita una teoria empirista della conoscenza: egli scrive, infatti, che «contro il dualismo platonico tra esperienza e pensiero Aristotele affermò, com'è noto, una stretta continuità tra i due termini, presentandoli come momenti successivi di un medesimo

processo, consistente nella progressiva unificazione del molteplice»¹. Molto schematicamente si potrebbe affermare che, a partire dalla percezione, attraverso il ricordo, si giunge all'universale. Infatti, negli *Analitici Posteriori*, lo Stagirita afferma che dalla sensazione procede l'induzione che, a sua volta, conduce all'universale e quindi, sembra sostenere un legame forte tra sensazione e conoscenza e, dunque, tra il corpo e l'intelletto.

È chiaro anche che, se manca una certa sensazione, è necessario che anche la scienza manchi. Infatti, è impossibile acquisirla, se apprendiamo o con l'induzione o con la prova sillogistica. La prova sillogistica deriva dagli universali, mentre l'induzione dai particolari. Ma è impossibile conoscere gli universali se non tramite l'induzione è impossibile compiere [l'induzione], se non si ha la sensazione; infatti la sensazione è propria delle cose individuali; infatti non è possibile acquisirne la scienza; effettivamente, né è possibile acquisirla dagli universali senza induzione né attraverso l'induzione senza la sensazione (*Analitici Posteriori*, A, 18, 81 a 38-81 b 6).

Sembrerebbe che per Aristotele non si dia pensiero senza esperienza, semplificando, il processo qui descritto procede così: dalla sensazione, tramite l'immaginazione (corpo) si giunge al pensiero (anima) che, dunque, risulta strettamente connesso con il corpo.

2. Un secondo e diverso processo è quello che sottolinea invece la dimensione divina del *nous* che, in quanto tale, *deve* potersi staccare dal corpo: questo viene affermato anche nel *De anima* (G, 4, 429 b 5) e nelle opere biologiche («il solo che viene dal di fuori e il solo che è divino» *La generazione degli animali*, B, 3, 736 b 27-28). Anche e soprattutto il contesto etico, del resto, conferma questa visione divina del *nous*: cito, a titolo di esempio, un passo molto significativo dell'*Etica Nicomachea* in cui il *nous* viene proprio considerato come la parte più divina dell'anima umana e viene esplicitamente staccato dal composto che costituisce l'essere umano.

¹ E. Berti, *Nuovi studi aristotelici*. I – Epistemologia, logica e dialettica, Morcelliana, Brescia 2004, p. 55-56.

Però un tale modo di vivere verrà ad essere superiore a quello concesso all'essere umano, dato che egli non vivrà in questo modo in quanto essere umano, ma in quanto in lui c'è *qualcosa di divino*; e di quanto questo elemento divino si distingue dal composto, di tanto anche la sua attività differisce da quella secondo l'altra specie di virtù. *Se quindi l'intelletto* (νοῦς) *costituisce qualcosa di divino rispetto all'essere umano*, anche la vita secondo l'intelletto sarà divina rispetto alla vita umana. D'altro canto, però, non si deve, in quanto essere umani, limitarsi a pensare cose umane né, essendo mortali, limitarsi a pensare cose mortali, come si consiglia, ma per quanto è possibile, ci si deve immortalare e fare di tutto per vivere secondo la parte migliore che è in noi. Infatti, anche se la sua massa è piccola, per potere è per importanza, essa supera di gran lunga tutto il resto. (*Etica Nicomachea*, K, 7, 1177 b 26 - 1178 a 2)².

Dal punto di vista etico, dunque, come osserva la Fermani, «l'intelletto è divino o è la realtà più divina che è in noi... L'intelletto costituisce qualcosa di divino rispetto all'essere umano»³.

Questi dati ci introducono ad un quadro problematico nel quale è evidente un'oscillazione tra un chiaro empirismo che sembra fallire e il tentativo di un intelletto aprioristico che, però, risulta incoerente in relazione al disegno unitario dell'anima offerto da Aristotele nel *De anima*.

Infatti, come afferma Migliori, «per Aristotele bisogna prendere atto che in una valutazione psico-biologica, in cui si tenta di costruire ragionamenti probanti e rigorosi, come nel *De anima*, è necessario abbandonare la concezione dell'anima-demone, dell'aldilà, della vita dell'anima dopo la morte per interessarsi del solo "principio vitale"⁴. Tuttavia anche in questo contesto Aristotele non rinuncia a difendere la presenza di un *nous* per il quale è necessario un altro discorso, una presenza che, per di più, solleva una serie molto elevata di problemi e determina alcune forti oscillazioni nella stessa proposta teoretica, fosse solo per il fatto che deve

² Traduzione di A. Fermani, *Aristotele, Le tre Etiche*, Bompiani, Milano 2008.

³ Fermani, *Aristotele, Le tre Etiche...*, p. 759.

⁴ Cfr. M. Vegetti, *Anima e corpo*, in *Il sapere degli antichi*, a cura di M. Vegetti, Boringhieri, Torino 1985, nuova edizione 1992, p. 216.

essere l'anima dell'uomo e tuttavia non riesce davvero a esserlo, perché se fosse tutta l'anima umana non ci sarebbe problema sulla sopravvivenza personale, ma ce ne sarebbe rispetto al legame con il corpo»⁵.

La duplicità dei processi che risulta da quanto qui sostenuto e l'ambiguità di un Aristotele empirista e antiempirista furono spiegate ricorrendo a tesi evoluzioniste: Jaeger⁶, per esempio, evidenzia l'incompatibilità tra il carattere naturalistico dei primi due libri del *De anima* e il carattere platonico del terzo.

Dalla problematicità interna alla stessa posizione di Jaeger, però, risulta evidente che «in primo luogo, un eventuale contrasto teoretico non può essere immediatamente trasformato in un passaggio storico-temporale. Nulla vieta che in un filosofo sussistano contrastanti posizione teoretiche che egli non coglie o, come accade spesso, che nella sua concezione non appaiono così inconciliabili».

Si rivela dunque una chiave ermeneutica più fruttuosa quella che riconosce come caratteristica intrinseca al pensiero antico il privilegiare «la continua indagine sui molteplici irriducibili aspetti che la realtà multiforme ci propone ed è disponibile ad una pluralità di ipotesi e di tentativi, cioè di “vie”, che, di volta in volta, possono essere, con risultati diversi, legittimamente percorse»⁷. Il *pollachōs leghetai* aristotelico, in questa prospettiva, diventa dunque un'indicazione metodologica che

⁵ M. Migliori, *Divino e umano. L'anima in Aristotele e in Platone*, in U. La Palombara e G. A. (editori) Lucchetta, *Mente anima corpo nel mondo antico. Immagini e funzioni*, Opera Editrice, Pescara 2006, p. 21-56, p. 52. Anche C. Kahn, *Aristotle on Thinking*, in M.C. Nussbaum - O. Rorty (eds), *Essays on Aristotle's De anima*, Clarendon Press, Oxford, 1992, p. 359-379, p. 360, osserva che la dottrina di un *nous* incorporeo «sembra essere nettamente incompatibile con la generale definizione di *psyche* come forma e atto di un corpo; e sembra anche contraddire il suo insistere sul fatto che non si può pensare senza immagini... Sostengo che [tale teoria] sia effettivamente incompatibile con la definizione generale di *psyche* e che Aristotele ne sia completamente consapevole... Nei termini aristotelici è in virtù del divino elemento che è in noi che siamo animali razionali. Così la sua teoria della *psyche* umana richiede sia la definizione ileomorfica sia la descrizione di un *nous* incorporeo».

⁶ W. Jaeger, *Aristoteles. Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung*, Berlin 1923; traduzione italiana di G. Calogero: *Aristotele. Prime linee di una storia della sua evoluzione spirituale*, La Nuova Italia, Firenze 1935, 1960², p. 451-452.

⁷ Migliori, *Divino...*, p. 22-23.

consiste nel mettere in gioco molteplici schemi interpretativi per spiegare una medesima realtà che si presenta in se stessa complessa e multiforme: essa può essere considerata da *punti di vista diversi* e, dunque, comportare conclusioni diverse, ma non contraddittorie o, come in questo caso, al limite della contraddizione.

1. La parentesi metodologica del *De anima*

Del resto, a dare prova e giustificazione della molteplicità di approcci possibili inerenti ad uno stesso oggetto è proprio un passo del *De anima*, dal contenuto metodologico, nel quale Aristotele chiarisce qual è il “punto di vista” da lui utilizzato in questo trattato.

Alla linea 403 a 25, infatti, lo Stagirita traccia la differenza che corre tra il fisico e il dialettico. Si afferma che fisico e dialettico definiscono le stesse cose, ma *in maniera diversa*. Per esempio, la collera dal *fisico* è descritta come un’ebollizione del sangue e del calore intorno al cuore, dal *dialettico* come il desiderio di far male a propria volta. Dunque, il fisico guarda alla materia (ὕλη), il dialettico alla forma e all’essenza (εἶδος e λόγον). L’essenza è, infatti, determinata, ma, se deve esistere in atto, ha bisogno di una materia. In modo analogo, la casa può essere descritta come un riparo o come fatta di pietra e di legno.

Aristotele, a questo punto, si chiede se il fisico sia quello che considera solo la forma, ma è chiaro che la risposta è negativa, perché questi è, appunto, il dialettico; se sia, allora, chi considera solo la materia senza forma. Questo sembrava risultare dalla linea di demarcazione tracciata rispetto al dialettico⁸, anche se si è già adombrata l’esistenza del composto di forma e materia facendo riferimento ai *pathe* dell’anima che, come avremo modo di vedere, vengono definiti *logoi enyloi*; se non sia, invece, chi le considera entrambe (A, 1, 403 b).

⁸ L. Napolitano Valditara, *Dinamiche psicosomatiche fra Aristotele* (*‘De. An.’ A, 1 e 4 e Platone* (*‘Fedone’, ‘Timeo’, ‘Filebo’*)), in U. La Palombara e G. A. (editori) Lucchetta, *Mente...*, pp. 57-80, p. 61, propone di intendere il *physikos* della linea 403 a 29 come il fisiologo presocratico che Aristotele distingue dal suo *physikos*, il quale si occupa di materia e forma.

Dunque, sotto a queste due immagini dello Stagirita (empirista, antiempirista) e sotto a queste due visioni del *nous* (in continuità con il corpo; nettamente distinto da esso) agiscono in realtà due schemi esplicativi diversi che partono da due punti di vista diversi:

I schema che chiamerò, semplificando “naturalistico-empirista” (presente soprattutto nelle opere fisiche-biologiche dove, dunque, l’anima è considerata come un oggetto fisico): Aristotele, *da questo punto di vista*, non accetta la polarità anima/corpo ed afferma, invece, una stretta unità, ma, se portasse fino in fondo tale teoria la parte divina, il *nous*, sparirebbe con il corpo e questo Aristotele non può accettarlo.

Il schema, che chiamerò, semplificando, “divino-antiempirista” (legato al problema dell’immortalità, ma aporetico rispetto alla visione unitaria dell’anima dal punto di vista biologico): Aristotele deve fortemente staccare il *nous* dal corpo, perché non può dire che sia mortale.

E’ in questo scenario che si pone la soluzione tracciata da Aristotele in *De anima* G, 5 e che consiste nel distinguere due generi di *nous*: il potenziale e l’efficiente. Infatti, «registriamo una duplice condizione del *voûç*, nella forma separata e nella fase di presenza nell’essere umano... Tale situazione aporetica, forse, giustifica ulteriormente la necessità di distinguere intelletto agente e intelletto potenziale, in modo da avere, nella stessa dimensione dell’anima intellettuale, una duplicità che permette di salvare l’immortalità di una parte e la mortalità dell’altra»⁹. Si tratta, comunque, di una soluzione molto problematica e che ha fatto molto discutere circa la natura di questi due intelletti e per l’aporia che comporta, in questo contesto, un intelletto separabile nella concezione biologica di un’anima pensata come unita in se stessa e al corpo¹⁰. Il fatto è che

⁹ Migliori, *Divino...*, p. 45.

¹⁰ «L’idea di un intelletto puro, separabile dal corpo, in senso vero e proprio, è di difficile comprensione e mal si concilia con l’insieme della filosofia della mente aristotelica» (Ackrill J.L., *Aristotle the Philosopher*, Oxford University Press, Oxford, New York, Toronto, 1981; traduzione italiana di P. Crivelli, *Aristotele*, Il Mulino, Bologna, 1993, p. 107). Sulla stessa linea, Migliori (*L’anima in Platone e Aristotele*, «Studium», 2000, pp. 365-427, pp. 404-405) nota come di fronte al problema dell’intelletto trovi un limite la visione unitaria dell’anima che si è ricostruita nel paragrafo dedicato al problema delle parti dell’anima: in B 2 si è già detto che riguardo all’intelletto nulla è chiaro, ma sembra che sia separato come l’eterno dal corruttibile. L’unità dell’anima, dunque, si trova di fronte

su questo punto due schemi esplicativi diversi, due punti di vista diversi sembrano collidere.

La tesi che qui voglio esporre è che la trattazione fisico-biologica dei *pathe* si inquadra – e conferma – questo panorama aporetico riguardante l'intelletto, perché nasce ed oscilla tra questi due modelli, mostrandoli entrambi e proponendo una soluzione che sembra innestarsi nel II schema, ma è in tensione con un'ulteriore soluzione che Aristotele indica, ma non percorre e che è testimonianza, invece, del I schema. In questo senso, anche l'aporia legata ai *pathe* dell'anima sembra riflettere e fare da “cartina di tornasole” all'aporia concernente il *nous*.

2. Analisi

2.1 *De anima*, A, 1: l'aporia dei *pathe*

Nel *De anima*, dunque, il punto di vista *prevalente* (ma non unico) è quello fisico-biologico e, *da questo punto di vista*, si tematizzano i *pathe* dell'anima:

Abbiamo come obiettivo quello di prendere in esame e di conoscere la sua natura e la sua sostanza, inoltre le caratteristiche (ὄσα συμβέβηκε)¹¹ che pertengono ad essa; tra queste alcune sembra siano (εἶναι δοκεῖ)

all'aporia connessa con la tematica dell'immortalità. Così anche Donini (*La filosofia di Aristotele*, Loescher, Torino, 1982, p. 26-27), il quale afferma che «quanto al problema del νοῦς separato Aristotele non fu affatto inconsapevole delle difficoltà che esso introduceva nella sua teoria psicologica: non riuscì però a risolverle».

¹¹ Hicks (*Aristotle, De anima*, with translation, introduction and notes by R.D. Hicks, Cambridge University Press, Cambridge 1907; ristampe Amsterdam 1965; Hildesheim 1990, p. 177) li intende come «attributi essenziali» e li collega a quelli che poi saranno detti *pathe*. Anche la Gastaldi (*Aristotele e la politica delle passioni. Retorica, psicologia ed etica dei comportamenti emozionali*, Tirrenia Stampatori, Torino 1990, p. 43-44) si sofferma sull'approccio qui usato da Aristotele e osserva che «il mutamento della prospettiva di indagine comporta immediatamente, come è facile verificare, una profonda revisione nello statuto stesso dell'oggetto, il *pathos*... [l'ambito psicologico] fa propria una nozione generalissima di *pathos* in quanto “affezione” dell'anima, ampio denominatore entro cui si situa una molteplicità di fenomeni». Anche la Napolitano (*Dinamiche...*, p. 58) sottolinea il carattere molto ampio dell'impiego del termine aristotelico, al quale si riconducono tutte le funzioni psichiche.

affezioni (πάθη) proprie (ἴδια) dell'anima, altre appartengono anche agli esseri animati per mezzo di essa (δι'ἐκείνην) (*De anima*, A, 1, 402 a 7-10).

In questo passo i *pathe* vengono innanzitutto indicati come συμβεβηκότα dell'anima, cioè come caratteristiche. Come fa notare Hicks, questo ci fa intendere che il senso di *pathe* è molto ampio, da intendere nel senso generale di caratteristiche non in quello ristretto di “passioni”¹². Del resto, è lo stesso Aristotele a tratteggiare un arco molto ampio di significato quando in *Metafisica*, D definisce *pathos*:

Pathos si dice <1> in un primo senso una *qualità* secondo la quale è possibile un'alterazione, come il bianco e il nero, il dolce e l'amaro, la pesantezza e la leggerezza e tutte le altre qualità simili; <2> in un altro senso gli atti di queste e le alterazioni già avvenute; inoltre tra queste <2.1> si dicono *pathos* soprattutto le alterazioni e i movimenti dannosi e in particolar modo i danni dolorosi; inoltre <3> si dicono *pathe* le grandi sciagure e i grandi dolori (*Metafisica*, D, 21, 1022 b 15-21).

Aristotele introduce una prima distinzione tra queste: i *pathe* possono essere propri dell'anima, *idia*, oppure appartenere anche agli esseri viventi (che abbiano *almeno* l'anima sensitiva), *tramite* l'anima. Quest'ultima espressione non risulta in se stessa chiarissima, ma riceve luce qualche linea dopo quando Aristotele tematizza le difficoltà poste dai *pathe* dell'anima e che, quindi, devono essere affrontate se si discute il problema dell'anima.

Anche le affezioni dell'anima (τὰ πάθη τῆς ψυχῆς) pongono un problema (ἄπορίαν), se siano tutte comuni (κοινά) anche al soggetto che le possiede o se qualcuna è propria (ἴδιον) dell'anima stessa: infatti, capire questo è necessario, ma non è facile. Per quanto riguarda la maggior parte di queste è evidente (φαίνεται)¹³ che l'anima

¹² Hicks, *Aristotle, De anima...*, p. 198.

¹³ Intende il verbo in questo significato anche Hicks (*Aristotle, De anima...*, p. 194) il quale lo vede come un riferimento all'esperienza sensibile.

non patisce e non fa nulla (πάσχειν οὐδέ ποιεῖν) senza il corpo, per esempio nel caso della collera, del coraggio, del desiderio, in genere della sensazione, ma il pensiero (τὸ νοεῖν) *sembra* molto simile (εἶναι δοκεῖ) ad <un'affezione> propria (ιδίῳ) (*De anima*, A, 1, 403 a 3-8).

La distinzione che abbiamo appena visto al passo 402 a 7-10 viene dunque ribadita, ma ora lo Stagirita la pone come un problema da risolvere: nel passo precedente, infatti, con una formula di incertezza (εἶναι δοκεῖ) si era detto che *sembrava* ci fosse questa distinzione, qui si dice che bisogna capire se realmente ci sia. Si deve stabilire, cioè, se ci siano soltanto affezioni comuni all'anima e al corpo o se ce ne sia anche qualcuna che è propria della sola anima. L'espressione con la quale si chiudeva il primo passo del *De anima* citato viene dunque chiarita ora: quei *pathe* che appartengono anche agli esseri viventi, corrispondono ai *pathe* che qui vengono indicati come comuni al soggetto, cioè appartenenti all'anima e al corpo.

Ora, per la maggior parte delle affezioni (quali ira, coraggio, desiderio e sensazione) risulta evidente che sono comuni perché, in questi casi, l'anima non potrebbe patire o fare nulla senza il corpo, ma il dubbio riguarda il pensiero (infatti qui ritorna il "sembra" che indica incertezza), perché, a differenza delle altre affezioni, per le quali il coinvolgimento del corpo risulta evidente, *il pensare potrebbe essere un'affezione propria dell'anima*.

È da notare come anche l'incertezza del linguaggio sia un elemento che fa comprendere la difficile operazione che sta compiendo Aristotele: solo perché parte da un punto di vista biologico e mette a tema le affezioni in un senso molto generico, chiedendosi se debba attribuire o meno determinate caratteristiche alla sola anima, può sostenere che il *noein* sia un *pathos* (appunto una qualità dell'anima), ma rispetto a questa particolarissima affezione l'incertezza si tocca con mano.

In questo caso particolare, quindi, Aristotele fa un'ipotesi funzionale a comprendere lo *status* del *noein*:

Se però, <il pensiero> è una sorta di immaginazione (φαντασία τις) o non si dà senza immaginazione (μὴ ἄνευ φαντασίας), neppure questo sarà possibile che esista senza il corpo (*De anima*, A, 1, 403 a 8-10).

Per risucire a definire lo *status* del *noein*, bisogna dunque capire quale sia il suo rapporto con l'immaginazione. Infatti, come vedremo, l'immaginazione è legata in modo particolare alla facoltà sensitiva e, dunque, se si riscontra un legame tra l'immaginazione e il pensare, anche per il pensare si dovrà ammettere un legame con il corpo.

Questa ipotesi risponde al primo schema presentato che vede una continuità forte tra sensazione e pensiero, con l'immaginazione a fare da tramite.

Per il momento, comunque, Aristotele pone solo l'ipotesi senza affrontarla e, illustrando entrambe le tesi che potrebbero conseguire a questa ipotesi, presenta il problema vero che fa da sfondo all'aporia posta dai *pathe* comuni o propri:

<1> Se pertanto tra le attività e le passioni dell'anima (τῶν τῆς ψυχῆς ἔργων ἢ παθημάτων ἴδιον αὐτῆς)¹⁴ ce n'è qualcuna propria, sarà possibile che l'anima sia separata; <2> se nessuna le è propria, non sarà separabile (χωριστή), ma si troverà nella condizione della retta in quanto retta, che ha molte proprietà, per esempio quella di toccare la sfera di bronzo in un punto, ma la retta non la toccherà in questo modo, cioè essendo separata (χωρισθῆν): infatti è inseparabile (ἀχώριστον) se esiste sempre in un certo corpo (*De anima*, A, 1,403 a 10-16).

Quelli che finora sono stati chiamati *pathe*, ora vengono esplicitati secondo la formula già vista al passo 403 a 3-8 (πάσχειν οὐδέ ποιεῖν), cioè come "attività e passioni", ma, a parte la variazione dei termini utilizzati, non sembra ci sia alcuna discrepanza di significato.

Anche se qui lo Stagirita pone il problema in termini generici, proprio sulla scorta del passo 403 a 3-8, credo si sia autorizzati a pensare che il problema si ponga solo per il *noein*, perché l'incertezza è espressa da Aristotele esplicitamente solo per questa affezione: si deve stabilire se il *noein* sia proprio o comune, perché,

<1> se risulta almeno un'affezione propria dell'anima (che cioè

¹⁴ «*Pathos*, quindi, non significa qui solo ciò che il composto psicofisico può subire per l'azione di fattori esterni, ma tutto quanto esso può appunto subire ed operare, dalla sensazione, all'emozione, al pensiero» (Napolitano Valditara, *Dinamiche...*, p. 59).

essa non condivide con il corpo), allora l'anima risulterà separabile dal corpo;

<2> se, invece, nessuna affezione risulterà propria (quindi anche il pensare sarà comune ad anima e corpo), allora si dovrà considerare l'anima come inseparabile dal corpo.

La situazione posta dai *pathe* è davvero spinosa per Aristotele perché, dal punto di vista fisico-biologico, considerando il *noein* una caratteristica non può non porla tra i *pathe* e, coerentemente con il punto di vista biologico, dovrebbe anche dirla comune, ma non può farlo perché altrimenti l'anima risulta del tutto separabile dal corpo.

Nell'ultimo passo citato la non separabilità dell'anima viene spiegata con un esempio significativo, quello della retta: essa, in quanto oggetto matematico, può essere infatti pensata come separata, se sottoposta ad un'operazione di *afareisis*, di sottrazione¹⁵. Le sue proprietà, però, non può spiegarle in quanto separata, ma soltanto congiunta ad un corpo. Diremmo, dunque, che è separabile con un'operazione di sottrazione, ma di fatto (e dal punto di vista fisico) risulta congiunta al corpo.

Comunque, delle due ipotesi poste, Aristotele sembra scegliere la seconda, anche se bisogna notare che, a questo livello, il nodo posto dal pensare rimane e Aristotele non lo affronta.

Sembra (ἔοικε) che le affezioni dell'anima (τά τῆς ψυχῆς πάθη) si accompagnino tutte (πάντα)¹⁶ al corpo: l'ira, la mitezza, la paura,

¹⁵ La Cattanei (*Enti matematici e metafisica. Platone, l'Accademia e Aristotele a confronto*, Vita e pensiero, Milano, 1996, p. 202) richiama l'attenzione sulla traduzione letterale del termine (ἀφαίρεσις) perché riconosce che il fatto di tradurlo con "astrazione" «crea la difficoltà di stabilire che tipo di attività mentale sia l'astrazione secondo Aristotele, che tipo di implicazioni ontologiche abbia e se riesca davvero a spiegare l'oggetto e la verità delle scienze matematiche. Ma le intenzioni di Aristotele non potrebbero essere più modeste? La "sottrazione" è, per definizione, qualcosa di puramente logico, relativo a "nozioni", qualcosa di appartenente all'ordine del conoscere, che non ha automatiche e necessarie ripercussioni nell'ambito dell'essere e dell'ontologia». La studiosa ipotizza dunque che Aristotele con questo termine voglia semplicemente intendere che «i matematici lavorano su nozioni ottenute "per sottrazione" da nozioni più complesse».

¹⁶ Alcuni codici registrano la variante παθήματα invece di πάθη πάντα, ma, pur eliminando la sottolineatura data dal *panta*, il problema posto dal *noein* (che in questo passo viene

la pietà, il coraggio, inoltre, la gioia, l'amore e l'odio. Infatti, con il sopraggiungere di queste, il corpo subisce (πάσχει) qualcosa (*De anima*, A, 1, 403 a 16-19).

Innanzitutto, a conferma che il *noein* resta problematico per Aristotele in questo contesto, si noti che egli qui dice che tutti i *pathe* sono comuni ad anima e corpo, ma tra gli esempi (confrontabili con quelli del passo 403 a 3-8) non nomina il *noein* (a differenza di quanto fa in quello stesso passo)¹⁷. La Gastaldi, a questo proposito, nota che «sebbene nelle pagine del *De anima* si elabori un'accezione ampia di *pathos*, un "senso largo" capace di inglobare tutti i fenomeni psicofisici, è innegabile il privilegiamento delle passioni "canoniche"... rinvio costante a un patrimonio a tutti noto, capace di fungere da orizzonte di esperienza cui ancorare solidamente la convalida della teoria». È evidente che anche qui è fondamentale il punto di vista applicato: infatti, in questo contesto più ristretto, quando cioè Aristotele tematizza su quelle che potremmo definire le "vere" passioni, l'intelletto, il *noein* non vi trovi posto, perché *strictu senso*, in se stesso, non può dirsi un *pathos* dell'anima.

Se in precedenza (cfr. passo 403 a 3-8) Aristotele aveva argomentato sulla comunanza delle affezioni tra anima e corpo, a partire dall'anima (che sembra non agisca e non patisca nulla senza il corpo) qui l'argomentazione viene fatta a partire dal corpo ed è articolata con vari esempi volti a sottolineare la contemporaneità delle dinamiche tra corpo e anima, quando sopraggiunge un'affezione.

Infatti, a questo punto Aristotele può concludere, parzialmente, che

Se le cose stanno così, è chiaro che le affezioni sono forme interne alla materia (λόγοι ἐνυλοὶ)¹⁸ (*De anima*, A, 1, 403 a 24-25).

Dunque, i *pathe*, considerati come *logoi enyloi*, sono funzionali

ignorato) resta.

¹⁷ Gastaldi, *Aristotele...*, p. 46.

¹⁸ Alcuni codici registrano la variante ἐν ὕλη. Se si accetta la lezione *enyloi*, bisogna registrare il fatto di trovarsi di fronte ad un *hapax* e «il ricorso a una nuova coniazione linguistica segnala la novità dell'approccio, che richiede addirittura la coniazione di un lessico specifico» (Gastaldi, *Aristotele...*, p. 46).

ad argomentare la tesi secondo la quale, come si è già visto, il *physikos*, a differenza del matematico e del dialettico, deve occuparsi della forma *unita* alla materia e non può astrarre o sottrarre. Questo ribadisce la conclusione qui raggiunta dallo Stagirita secondo cui tutti i *pathe* sono comuni ad anima e corpo, ma che la trattazione sia al limite lo dimostrano queste ripetute espressioni di dubbio (“Se le cose stanno così”; “come sembra”):

Ma riportiamo il discorso al punto di prima: dicevamo che le affezioni dell’anima sono inseparabili (ἀχώριστα) dalla materia fisica degli animali in questo modo, in quanto sono tali l’ira e la paura e non <come sono inseparabili> il punto e la superficie (*De anima*, A, 1, 403 b 16-19).

Tale conclusione viene raggiunta prima lasciando sospeso e poi ignorando il problema posto dal *noein* e, dato il contesto, in questi ultimi esempi, il *noein* non viene nominato dallo Stagirita.

Con l’esempio del passo 403 a 10-16, Aristotele aveva creato un’analogia con gli oggetti matematici. Qui sembra, invece, sottolineare la distanza forse dovuta al fatto che sugli oggetti matematici è possibile operare una sottrazione (*aphairesis*) che non è invece consentita dai *pathe* dell’anima, perché essi si esprimono attraverso il corpo, in un dialogo simultaneo tra corpo e anima¹⁹.

2.2. *De anima*, A, 4: applicazione del II schema (*nous* separato)

Un’altra occorrenza dei *pathe* nel *De anima* la troviamo nel paragrafo 4 del primo libro nel contesto della critica aristotelica alle dottrine che attribuiscono il movimento all’anima. Aristotele obietta a chi sostiene questa posizione che potrebbero porla con argomenti migliori se facessero riferimento alle affezioni dell’anima, ma comunque, anche in questo caso, la loro argomentazione potrebbe venir confutata.

¹⁹ Hicks (*Aristotle, De anima...*, p. 208) sostiene che la distinzione è qui necessaria, proprio per chiarire la comparazione fatta in precedenza.

Si potrebbe porre la questione del moto dell'anima con argomenti migliori, se si considerassero questi dati: diciamo infatti che l'anima prova dolore, gioia, coraggio, paura, inoltre che si adira, ha sensazione e *pensa* (διανοεῖσθαι). Questi sembrano essere tutti movimenti, perciò si potrebbe credere che essa [l'anima] si muova, ma questo non è necessario (ἀναγκάϊον). Infatti, anche ammesso che il provare dolore, gioia o il *pensare* (διανοεῖσθαι) siano soprattutto movimenti e che ciascuna affezione venga dall'anima - ad esempio, l'ira e il timore consistono nel movimento in un certo modo del cuore, il pensare (διανοεῖσθαι) consiste forse nel movimento di questo o di un altro organo. Tra queste affezioni alcune si producono per il movimento di traslazione di alcune <parti del corpo>, altre per alterazione (quali è come è un discorso diverso) - tuttavia, dire che l'anima è in collera è come dire che l'anima tesse o costruisce una casa. Infatti, è forse meglio non dire che l'anima prova pietà o apprende o pensa (διανοεῖσθαι), ma che *l'uomo lo fa attraverso l'anima*. Questo non come se in essa ci fosse movimento, ma <il movimento> talvolta giunge fino ad essa, talvolta parte da lei. Per esempio, la sensazione muove da determinati oggetti, il richiamo alla memoria, invece, <muove> da essa verso i movimenti o le tracce negli organi di senso (*De anima*, A, 4, 408 a 34 - b 18).

Tra gli esempi dei *pathe* dell'anima qui Aristotele considera anche il pensare (che nei passi precedenti era scomparso dagli elenchi degli esempi dopo averne dichiarato la natura problematica) e lo allinea alle altre facoltà comuni al corpo e all'anima.

Notiamo, però, che egli qui non utilizza il verbo *noein* (costantemente usato in A, 1), ma il verbo *dianoeisthai*. I due verbi sono molto vicini in quanto a significato, ma in *De anima* G, 10 si parla di una *dianoia praktike* che si sovrappone, come significato al *nous praktikos* di qualche riga sopra (esplicitamente distinto da quello teoretico).

entrambe queste cose muovono secondo il luogo, intelletto e tendenza, l'intelletto che ragiona in vista di un fine, cioè quello pratico (ὁ πρακτικός) che differisce da quello teoretico per il fine. Anche ogni tendenza è in vista di qualcosa: infatti la tendenza verso qualcosa è il principio stesso (ἀρχή) dell'intelletto pratico e il termine ultimo

(τὸ ἔσχατον) è il principio dell'azione. Di conseguenza, è evidente che queste due muovono: la tendenza e il pensiero pratico (διάνοια πρακτική), infatti l'oggetto della tendenza (τὸ ὀρεκτόν) muove e per questo il pensiero (διάνοια) muove, perché il suo principio è l'oggetto della tendenza (*De anima*, G, 10, 433 a 14-20).

Il riferimento alla *dianoia praktike* di *De anima*, G, 10 rende possibile ipotizzare che la distinzione dei due tipi di pensiero sia basata, per Aristotele, sulla distinzione - che a questo punto del *De anima*, però, non compare ancora (si parla genericamente di *nous*) - tra intelletto pratico e intelletto teoretico (cfr. *De anima*, G, 5): il *dianoeisthai* sarebbe allora il pensare connesso all'intelletto pratico. Sembrano confermare questa connessione tra la *dianoia praktike* e l'intelletto pratico due passi dell'*Etica Nicomachea* in cui ricompare quest'espressione (1139 a 26-31; 1139 a 35 - b 4)²⁰. È evidente, però, che in questa espressione la differenza è fatta dall'aggettivo che, in questo contesto non compare.

In G, 4, infatti, quando Aristotele argomenta circa il *nous* che poi in G, 5 verrà definito potenziale, sembra usare con valore indifferente *noein* e *dianoeisthai* legandoli entrambi direttamente all'intelletto e non al composto²¹. Anche in questo caso, però, il contesto è del tutto diverso,

²⁰ Cfr. a questo proposito, Stephanus H. - C. B Hase, *Thesaurus graecae linguae*, Lutetiae Parisiorum 1831 - 1865, Akademische Druck - U. Verlagsangtdt, Graz 1954, volume III, colonne 1251-1252; volume VI, colonne 1531-1532. Migliori (*Lo schema onto-epistemico della linea*, «Elenchos», 27 (2006), pp. 459-484, p. 472), affrontando lo schema della linea proposto nel VI libro della *Repubblica*, caratterizza la *dianoia* come intermedia tra *doxa* e *nous*: «il limite di queste tecniche [le matematiche] è che, pur agendo con il pensiero (διανόια, 511 C 7), poiché non vanno verso i principi, non realizzano l'intelligenza (νοῦν, 511 D 1) di quegli oggetti che pure sono noetici (νοητῶν ὄντων, 511 D 2); resta dunque affermato che gli oggetti della *dianoia* sono Idee e che il difetto è (anche e soprattutto) di rinunciare a salire verso i principi realizzando una superiore forma di conoscenza (il *nous*); 3. [Platone] chiama questa conoscenza *dianoia* considerandola intermedia tra opinione e *nous* (μεταξύ τι δόξης τε καὶ νοῦ, 511 D 4)».

²¹ Kahn (*Aristotele...*, p. 362) sostiene che «Aristotele assume che ci siano due condizioni necessarie che devono essere soddisfatte, affinché si verifichino i nostri atti ordinari di pensiero, dove "pensiero" (*dianoeisthai*) è preso nel senso più pieno per qualsiasi cosa che includa *phantasia*, ma vada anche oltre, ogni esercizio di pensiero minimamente razionale che può essere racchiuso in ciò che egli chiama *hypolepsis*... Per il pensare in questo senso è necessaria la prima condizione - la chiamo condizione A - ed è la conoscenza empirica o sensazione che gli esseri umani condividono con gli animali... La seconda condizione, condizione B, è la specifica capacità umana del *nous*».

perché qui Aristotele non fa alcun cenno al pensare come affezione dell'anima, ma, considerando il *nous* come *dynamis* o parte dell'anima, lo dice del tutto staccato dal corpo. È chiaro che lo Stagirita sta preparandosi la strada per poter poi sostenere la separabilità di questa parte dell'anima.

Il cosiddetto intelletto dell'anima (τῆς ψυχῆς νοῦς) - chiamo intelletto ciò attraverso cui l'anima pensa (διανοεῖται) e apprende - non è in atto nessuno degli enti prima di pensarli (νοεῖν): perciò non è cosa ragionevole che sia mescolato al corpo: avrebbe infatti una certa qualità, o caldo o freddo e avrebbe un qualche strumento, come la facoltà sensitiva, ma non ne ha nessuno (*De anima*, G, 4, 429 a 22-27).

Lasciando comunque, per ora, da parte questa discrepanza, non sembra che Aristotele qui esprima dubbi sul fatto che il *dianoeisthai* viene considerato un'affezione comune che, a livello fisico, implica il movimento del cuore o di un altro organo. Questa conclusione risulta, dunque, in linea con la visione dei *pathe* come comuni all'anima e al corpo: i *pathe*, in quanto *logoi enyloi*, coinvolgono l'intero uomo (anima e corpo): il movimento che comportano, come chiarisce il passo precedentemente citato di *De anima* A, 4, può partire dall'anima e giungere al corpo o viceversa.

Lo Stagirita ammette, quindi, il *dianoeisthai* tra le affezioni comuni, ma (forse proprio consapevole della possibile discrepanza rispetto a quanto affermato in A, 1) precisa distinguendo il *dianoeisthai*, affezione dell'anima, dal *nous*, *dynamis* dell'anima, impassibile e incorruttibile:

Ma sembra che l'intelletto sopraggiunga (ἐγγίγνεσθαι) essendo per così dire una sostanza (οὐσία) e non si corrompa. Infatti, potrebbe corrompersi soprattutto per l'indebolimento che deriva dalla vecchiaia, ma in questo caso avviene qualcosa di simile a ciò che avviene negli organi di senso: se infatti il vecchio avesse a disposizione un occhio adatto, vedrebbe come vede il giovane; di conseguenza la vecchiaia non è dovuta al fatto che l'anima subisce qualcosa, ma ciò in cui si trova <subisce>, come nel caso dell'ubriachezza e della malattia²². Sia

²² La Napolitano (*Dinamiche...*, p. 60) osserva che, data la conclusione raggiunta in *De anima* A, 1, nel passo in cui Aristotele definisce i *pathe*, *logoi enyloi* «il *pathos* intelletto...

il pensare (τὸ νοεῖν) sia il contemplare (τὸ θεωρεῖν) si consumano se un qualche altro organo interno si corrompe, ma esso stesso è impassibile (ἀπαθές). Ma pensare (διανοεῖσθαι), amare, odiare non sono sue affezioni, ma di quel determinato soggetto che le possiede. Perciò anche quando questo soggetto si corrompe, <l'intelletto> non ricorda né ama; non afferivano a lui, infatti, queste attività, ma al composto che è perito. L'intelletto è forse qualcosa di più divino e impassibile (θειότερόν τι καὶ ἀπαθές) (*De anima*, A, 4, 408 b 18-30)²³.

L'intento aristotelico qui sembra quello di distanziare il più possibile l'intelletto (e con esso il *noein*) dai *pathe* dell'anima. Infatti, del *nous* si dice che sembra "sopraggiungere" dall'esterno (quindi non implica il corpo) e che può definirsi una sostanza. Ora, come si è visto, uno dei significati principali di *pathos* dati in *Metafisica D*, è quello di qualità, per cui è evidente la distanza che Aristotele vuole porre tra queste e l'intelletto.

In questo contesto, si riesce forse anche a misurare la distanza tra *dianoeisthai* e *noein*: la prima è un'affezione comune all'anima e al corpo, mentre il *noein* (così come il *theorein*) sembra legato all'intelletto (esso viene ad essere una "funzione" di questa sostanza).

Dunque, il *nous* in sé non si corrompe e non subisce nulla, ma, come accade nella vecchiaia, esso viene meno perché un qualche organo si corrompe e, venendo meno il soggetto, si spegne anche la capacità del pensare e del contemplare che non appartiene tanto al soggetto stesso, quanto al *nous*. Sarebbe, però, solo un'impossibilità di fatto che non tocca il *nous* in sé²⁴.

dovrebbe allora esigere a sua volta un riferimento al corpo, almeno perché subordinato all'immaginazione e dunque agli organi di senso, se non perché collocato in un preciso organo. In questo stesso I libro, però, Aristotele, benché di nuovo colleghi l'intelletto al corpo e ad un organo preciso (il cuore), negherà pregio alla conseguenza di una distruzione di esso contestuale a quella del corpo, quando esemplificherà che l'intelletto... pare venir meno per l'indebolimento conseguente alla vecchiaia».

²³ Questo passaggio è inutilmente oscuro, perché il pensiero di Aristotele oscilla tra due punti, il primo del quale si riferisce all'intera anima, mentre il secondo è specificamente connesso al *nous*» (Kahn, *Aristotle...*, p. 366).

²⁴ C. Rossitto, *Ἡ πάθη τῆς ψυχῆς nel De anima di Aristotele*, «Elenchos» 16 (1995), p. 153-178, p. 176-177, ritiene decisiva questa distinzione aristotelica tra *nous* e *dianoeisthai*,

Qui Aristotele sembra seguire il secondo approccio delineato nell'introduzione: la soluzione del *dianoeisthai* sembra rispondere all'esigenza di tenere il *nous* separato dal corpo. Infatti, questo passo non risolve, comunque, il problema posto dal *noein* inteso come affezione (che si comprende all'interno del primo schema e in quadro strettamente fisico-biologico, ma che ora qui non viene più definito in questi termini e giustamente, perché quando parla delle affezioni in senso forte, Aristotele non può comprendervi il *nous* che è appunto *apathes* e, dunque, in questo contesto, sarebbe assurdo considerarlo un *pathos*), per il quale Aristotele ha indicato una strada risolutiva (la sua possibile connessione con la *phantasia*), ma senza percorrerla. Infatti, la soluzione viene raggiunta con un'argomentazione che non prende neanche in considerazione l'ipotesi espressa da Aristotele in A, 1 e cioè il rapporto tra il *noein* e la *phantasia* che era stato detto decisivo per capire lo *status* del *noein* come affezione propria o comune.

Questo rende evidente che, coerentemente con il quadro frastagliato presentato nell'introduzione, (problematico rispetto al *nous*), il *noein* comporta problemi ad Aristotele, appunto perché, se dovesse ammettere che è un'affezione comune, dovrebbe anche ammettere che l'anima tutta

per risolvere il problema posto dalle affezioni. Infatti, afferma che, data questa distinzione, «benché tanto l'intelletto quanto il pensare facciano parte dell'individuo, inteso come composto di anima e corpo, il pensare non può essere considerato un *πάθος* dell'intelletto, il quale, infatti, come Aristotele fa notare, non ha comunque *πάθη*, giacché, appunto, è *ἀπαθής* e non è ciò che dell'individuo si corrompe. Non rimane altra possibilità se non che il pensare sia un *πάθος* dell'intero individuo... Ciò significa, ancora una volta, che il *νοεῖν* non va considerato, secondo Aristotele, un *πάθος ἴδιον* dell'anima, o dell'intelletto, ma, allo stesso modo di tutti gli altri *πάθη*, un *πάθος κοινόν* dell'anima e del corpo insieme, ossia dell'individuo in quanto tale». Ora, a me sembra che questa posizione non tenga conto della differenza che Aristotele sembra porre anche tra *dianoeisthai* e *noein* (che sembrano *due tipi di pensiero*). Comunque, poi, ammettere che il *noein* sia un *pathos* comune, comporta un grandissimo problema per Aristotele perché significherebbe dover ammettere che l'anima è inseparabile dal corpo (cf. passo 7), mentre Aristotele non sembra voler ammettere questo proprio per quanto riguarda l'intelletto, perché almeno l'intelletto possa dirsi separabile e, quindi, incorruttibile. Su questa linea anche la Gastaldi ammette infatti che «Uno statuto peculiare compete, tra i *pathe* dell'anima, all'intelletto, *nous*, un'eccezionalità che Aristotele non ha mancato di rilevare fin dagli esordi e che non cessa di costituire un'aporia all'interno della prospettiva biofisiologica privilegiata in queste pagine» (La Gastaldi, *Aristotele...*, p. 48-49). La Napolitano (*Dinamiche...*, p. 63) non ritiene determinante la sostituzione di *noein* con *dianoeisthai* ai fini dell'argomentazione.

è inseparabile. Lo Stagirita sembra volerlo evitare ricorrendo appunto a questa distinzione tra il principio (*nous*) e la funzione (*dianoeisthai*). Se si ammette, però, un'equivalenza tra *noein* e *dianoeisthai*, anche questa soluzione sembra fallire rispetto all'obiettivo di tener separato il *nous*, perché in A, 1 Aristotele aveva affermato che se il *noein* fosse risultato comune, l'intera anima sarebbe stata inseparabile.

2.3 La strada che Aristotele indica, ma non percorre: *noein* e *phantasia* (I schema: *noein* unito al corpo)

Come abbiamo visto, l'ipotesi di considerare il *noein* come affezione comune era stata legata da Aristotele in A, 1 al rapporto tra *noein* e *phantasia* (Cfr. *De anima*, A, 1 403 a 8-10): in questo caso, Aristotele sembra accennare al I schema visto nell'introduzione (quello naturalistico-empirista) che mostra di essere un approccio opposto rispetto a quello, poi effettivamente applicato, che vuole affermare la separabilità dell'intelletto.

Nel libro B del *De anima*, Aristotele presenta e distingue logicamente due funzioni nell'anima: 1. facoltà nutritiva; 2. facoltà sensitiva, e fa cenno anche ad altre tre *dynameis* presenti in alcuni esseri dotati dell'anima sensitiva: *phantasia*, facoltà locomotoria e facoltà appetitiva. Si tratta di funzioni che non possono ricondursi immediatamente alla facoltà sensitiva, anche se il possesso di tale facoltà ne costituisce una precondizione.

In G, 3 tratta proprio dell'immaginazione che viene distinta tanto dalla sensazione quanto dal pensiero.

Infatti, l'immaginazione è diversa sia dalla sensazione (*αἰσθήσεως*) sia dal pensiero (*διανοίας*), essa non c'è senza sensazione e senza questa non c'è apprensione intellettuale (427 b 15-16)²⁵.

²⁵ A proposito di questo passo Feola (*Phantasma e Phantasia. Illusione e apparenza sensibile nel De anima di Aristotele*, Loffredo Editore, Napoli 2012, p. 47) nota: «Istermedia tra intelligenza e senso c'è la *phantasia*, diversa dalle due. L'espressione οὐ γίνεται ne evoca infatti l'idea di necessità ipotetica: A e B sono tra loro in un rapporto di necessità ipotetica... se B è condizione necessaria, ma non sufficiente di A, come per esempio avviene tra una qualsiasi materia (per esempio le travi e i mattoni che compongono una casa) e il sinolo ileomorfo che ne è costituito (la casa in questione).

L'ὀπλόησις comprende diverse specie: scienza (ἐπιστήμη), opinione (δόξα), saggezza (φρόνησις) e i loro contrari. Che l'immaginazione non sia lo stesso tipo di pensiero (αὐτὴ νόησις) dell'apprensione intellettuale, risulta evidente dal fatto che l'immaginazione *dipende da noi*, quando lo vogliamo (è possibile, infatti, raffigurarsi qualcosa davanti agli occhi), mentre avere un'opinione non dipende da noi, perché necessariamente con essa o si è nel vero o si è nel falso. Infatti, afferma Aristotele, quando si ha l'opinione che una cosa sia paurosa o temibile, si ha subito la sensazione corrispondente, mentre quando immaginiamo, siamo nella situazione di chi vede cose temibili o rassicuranti in un dipinto (G, 3, 427 b). Quindi, tra immaginazione e opinione, c'è uno scarto di realtà. L'immaginazione è diversa, ma è strettamente connessa con entrambi. Movia, infatti, descrivendo questa sua particolare natura, parla di «una facoltà 'critica' e conoscitiva intermedia tra il senso e l'intelletto»²⁶.

L'apprensione intellettuale è, però, cosa diversa dal *noein*, al quale Aristotele non ha ancora fatto riferimento e che nomina solo dopo aver ampiamente trattato dell'apprensione intellettuale, perché sostiene che il *noein* sembra implicare tanto l'immaginazione quanto l'apprensione:

Quanto al pensiero (τὸ νοεῖν)²⁷, dal momento che è diverso dalla sensazione, ma sembra implicare sia l'immaginazione sia l'apprensione intellettuale... (*De anima*, G, 3, 427 b 27-29).ǻ

L'ipotesi adombrata in A, 1 come risolutiva rispetto al problema dei *pathe* (e mai più ripresa) trova qui un possibile cenno di risposta, anche se Aristotele in questo contesto non definisce il *noein* come un *pathos* e non riconnette questa tematica a quanto detto nel primo libro.

²⁶ G. Movia, *Aristotele, L'Anima*, traduzione, introduzione e commento di G. Movia, Luigi Loffredo Editore, Napoli, 1979, p. 71.

²⁷ Movia, *Aristotele, Anima*, Introduzione, traduzione, note e apparati di G. Movia, Bompiani, Milano, 2001, p. 281 n. 65, suggerisce di intenderlo in senso lato, ma il contesto sembra indicare il contrario dato che Aristotele sta proprio parlando di forme di conoscenza e di pensiero e distingue il *noein* dalle altre.

Il fatto che poi, in questo passaggio, egli continui a moltiplicare i nomi di queste forme di conoscenza e di pensiero è indicativo dell'estrema difficoltà che questo passaggio comporta.

Se, però, volessimo percorrere la strada che egli sembra non voler percorrere e volessimo quindi risolvere il problema del *noein* sulla base di quello che Aristotele sostiene qui dovremmo concludere che, dato che il *noein* implica l'immaginazione, anch'esso risulta un'affezione comune e non propria dell'anima (primo schema), con la conseguenza che l'anima risulta, quindi, *di fatto* inseparabile dal corpo.

Tale conclusione è coerente con l'approccio fisico-biologico di Aristotele riguardo all'anima: essa viene, infatti, definita come la forma del corpo che gli fa strumento²⁸ (B, 1, 412 b 5-7) e, quindi, strettamente connessa ad esso in una visione fortemente unitaria dell'anima. L'unica problematica eccezione - come risulta evidente anche da questa trattazione dei *pathe* - è proprio il *nous*, per il quale si deve poter ammettere una separabilità dal corpo che gli consenta l'incorruttibilità. Un ostacolo a tale soluzione è appunto la possibilità che l'intelletto sia connesso alla *phantasia* e, infatti, proprio riflettendo sull'immaginazione, Aristotele ascrive tale facoltà alla sensazione e la distingue dalle forme di conoscenza, ma ammette comunque che il *noein* sembra implicare tanto l'immaginazione quanto l'apprensione intellettuale²⁹.

²⁸ Questo è, infatti, il primo significato di ὄργανικός e ὄργανον. Solo in un secondo significato ὄργανον significa "organo di senso" e, per quanto riguarda ὄργανικός, il senso di "dotato di organi" non è attestato (Cfr. Chantraine, *Dictionnaire...*, p. 815; Liddell - Scott, *Greek...*, p. 1245). Concordo, dunque, con la lettura che di questa definizione dà Bos (*The Soul and its instrumental Body. A reinterpretation of Aristotle's Philosophy of Living Nature*, Brill, Leiden - Boston, 2003, p. 6) il quale afferma che, se si intende la definizione aristotelica, nel senso di un "corpo dotato di organi", Aristotele sarebbe in rottura con le teorie psicologiche a lui legate, compresa quella di Platone e anche *con se stesso*. Inoltre, tradurre con "dotato di organi" significa «assegnare ad ὄργανικόν un significato che non ha mai altrove in Aristotele» (A.P. Bos, *Why the soul needs instrumental body according to Aristotle*, «Hermes» 128 (2000), p. 20-31, p. 25).

²⁹ Hicks (*Aristotle, De anima...*, p. 460) sostiene, infatti, che la dottrina di Aristotele segue il principio che il pensiero non si dà senza immaginazione, ma allo stesso tempo distingue il *phantasma* dal *noema*. Una tale lettura fa pensare, dunque che Aristotele voglia evitare di accomunare l'intelletto alle funzioni mortali dell'anima, ma questo quadro viene incrinato da un'altra forte connessione che lo Stagirita pone e che va in senso contrario. Infatti, negli *Analitici Posteriori*, come si è visto, egli afferma che dalla sensazione procede l'induzione

Sembra di poter dire, dunque, che questa strada, a differenza di quella che poi egli effettivamente percorre a proposito dei *pathe*, non gli consentirebbe di lasciare l'intelletto del tutto libero da implicazioni con il corpo e forse è per questo che egli non la percorre, pur avendola indicata.

Del resto, il nodo e la duplicità di schemi si ripropone, dunque, in modo critico, anche rispetto alla *phantasia*:

I. connessa al *nous* (Aristotele empirista);

II. non connessa al *nous* (Aristotele antiempirista).

L'ambiguità rimane tale, perché ambigua sembra questa particolarissima funzione dell'anima³⁰.

Comunque, questo è tutt'altro contesto rispetto a quello dei *pathe*, tant'è vero che qui non si fa alcun cenno alle affezioni e il *noein* non viene più considerato come un *pathe*, ma come una funzione dell'anima.

che, a sua volta, conduce all'universale e quindi, sembra sostenere un legame forte tra sensazione e conoscenza. (A, 18, 81 a 38-81 b 6). G. A. Lucchetta, *Se il pensare è analogo al percepire* (De An., III, 4, 429 a 13-14): il ruolo di *phantasia* nel processo astrattivo, in U. La Palombara e G. A. (editori) Lucchetta, *Mente...*, p. 105-116, p. 111, si chiede se «è sufficiente lo sdoppiamento della funzione di *phantasia* per rendere ragione di una divisione tra i due processi, uno raffigurante la conoscenza sensibile degli enti individuali, l'altro la conoscenza formale degli universali? Proprio il rilievo sulla natura sensibile di *phantasia* ce lo impedisce... Oppure dovremmo credere che il termine sia qui usato con due differenti significati, come nei casi appena illustrati di omonimia?». Basandosi sul *De memoria*, egli argomenta questa ipotesi: nei due ambiti (sensoriale e intelletivo) l'immagine avrebbe due funzioni diverse.

³⁰ «Stabilire un legame stretto e necessario con la fantasia costituiva un passaggio obbligato che evidentemente lo Stagirita, con la maggioranza dei filosofi, poteva fare, ma che altrettanto evidentemente *non ha voluto fare*, a costo di infilarsi in un groviglio di problemi che hanno dato esca ad un dibattito infinito. Infatti tale scelta lo obbliga a spiegare l'attività del pensiero all'interno del pensiero stesso, con l'uso della fondamentale distinzione potenza-atto» (Migliori, *Divino...*, p. 43). Una posizione confrontabile è quella di D. Frede, *The cognitive role of Phantasia*, in *Essays on Aristotle's De anima*, ed. by M. C. Nussbaum and A. O. Rorty, p. 179-294, la quale osserva che «se Aristotele vuole mantenere le due facoltà separate e considerare la *phantasia* soltanto come un collegamento necessario tra le attività mentali legate alla sensazione e non, un collegamento che rimane comunque fortemente confinato al lato della sensazione, deve aver avuto buone ragioni per fare questo, perché le difficoltà che il suo dualismo comporta possono difficilmente essergli sfuggite. Una di queste ragioni deve certamente essere stato il fatto che egli non vuole accettare alcun impatto fisico sul funzionamento dell'intelletto *per se*». Anche M. Schofiel, *Aristotle on the Imagination*, in *Essays...*, pp. 249-277, p. 272, evidenzia la difficoltà di Aristotele su questo punto, affermando che «anche se a 427 b 14-15 e in tanti altri passaggi Aristotele stabilisce o implica che la *phantasia* non è identica al pensiero (dianoia, *noein*) è forse significativo che nella sua descrizione ufficiale della *phantasia* in *De anima*, 3.3 sembra essere indeciso su questo punto».

3. Considerazioni conclusive

Sembra, quindi, di intravedere, rispetto ai *pathe*, entrambi gli approcci aristotelici al problema dell'anima:

I schema: (approccio naturalistico-empirista che considera l'anima *solo* dal punto di vista fisico-biologico) che Aristotele non percorre fino in fondo, perché lo porterebbe a connettere anche il *noein* (e quindi il *nous*) al corpo e dirlo mortale.

Il schema: (approccio divino-antiempirista, la strada effettivamente percorsa): distanziare *dianoeisthai* e *nous*, perché questo gli consente di tener separato il *nous* dal corpo, ma come si è visto, questa spiegazione non risponde al problema del *noein* e, inoltre, lascia anche il problema di stabilire quale sia la funzione effettiva del *nous*, se il pensare pertiene al composto e non lo tocca. Nel quadro dell'intelletto, il *noein* non è più considerato un *pathos* e, dunque, Aristotele può staccare senza problemi il pensiero dal corpo.

L'impressione è che Aristotele, attraverso la trattazione dei *pathe*, stia per giungere a sostenere che, essendo tutti comuni, l'anima è inseparabile dal corpo. Questo è inconciliabile con il suo pensiero circa il *nous* e, dunque, egli sembra trovare una via di fuga da questa conclusione distinguendo tra *dianoeisthai* (inteso come *pathos*) e *noein* (connesso al *nous*).

Resta comunque un'aporia sullo statuto del pensiero, del *noein* (come *pathos* o come funzione del *nous*?) che a me sembra possa essere un riflesso della profonda aporia che pesa sulla visione aristotelica dell'anima rispetto al *nous*.

Data de registro:08/02/2013

Data de aceite:01/03/2013

POR UM OUTRO PRINCÍPIO DE REALIDADE: NOVOS LUGARES E MOTIVOS SOCIAIS DA NEGAÇÃO SEGUNDO HERBERT MARCUSE

*Rosalvo Shutz**

RESUMO

Segundo Marcuse, a identificação do proletariado industrial como sendo o único sujeito de transformações sociais efetivas no capitalismo não se coaduna mais com a realidade. Essa convicção o levou a buscar ampliar o próprio conceito de negação herdado da tradição marxiana. Apoiado e superando a teoria freudiana do “princípio de realidade”, Marcuse desenvolveu uma teoria de transformação social baseada em aspectos qualitativos, centrados na capacidade de subsidiar novos princípios de realidade que não o capitalista. Julgou encontrar alguns desses aspectos potencialmente revolucionários em temas como a sensibilidade, a estética, os movimentos sociais e na transformação radical das próprias necessidades e aspirações.

Palavras-chave: Princípio de desempenho. Mudança qualitativa. Reabilitação instintiva.

ABSTRACT

In accordance with Marcuse, the industrial proletariat identification as the only subject of effective social transformations in capitalism does not correspond with the reality. This conviction took him to magnify his own negation concept inherited from Marx's tradition. He supported and overcame Freud's reality principle theory; Marcuse developed a social transformation theory based on qualitative aspects, centered in the ability to subside new reality principles other than the capitalism. He was judged to find some of these aspects potentially revolutionary in themes such as

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel (Alemanha). Professor no Centro de Ciências Humanas e Sociais – Filosofia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UEOP). E-mail: rosalvoschutz@hotmail.com

sensibility, esthetics, social movements and in the radical transformations of his own necessities and aspirations.

Keywords: Performance principle. Qualitative change. Instinctive rehabilitation.

Introdução

Herbert Marcuse esteve diretamente envolvido em muitos movimentos e processos de transformação em sua época. Diferentemente da maioria de seus colegas da Escola de Frankfurt, seu engajamento junto a movimentos sociais foi decisivo em sua trajetória intelectual. Isso, no entanto, não significou que defendesse posições dogmáticas marcadas pelo DIAMAT (*Dialektische Materialismus*) soviético. A insatisfação de Marcuse diante de certas posições no que diz respeito aos possíveis processos de transformação o levou a fazer reflexões e a sugerir ações bastante peculiares. Contra uma posição, por exemplo, que via no proletariado industrial o único sujeito revolucionário, chega a concluir incisivamente: “[...] a classe trabalhadora ainda é a portadora histórica da revolução; por meio de sua participação nas necessidades estabilizadoras do sistema, ela, no entanto, se tornou uma força conservadora e até mesmo contrarrevolucionária” (MARCUSE, 1969, p. 33)¹. Para Marcuse, aceitar essa realidade de forma alguma significa negar as relações de exploração do capitalismo, mas, sim, aceitar que o capitalismo é capaz de aprimorar as suas formas de exploração: “O capitalismo se reproduz na medida em que se transforma, e esta transformação consiste primordialmente em aprimorar a exploração” (1969, p. 29). O apego a conceitos com significados petrificados herdados de uma tradição enrijecida seria um dos maiores impedimentos para entender a realidade atual e, por isso, de perceber as possibilidades de negação realmente existentes: “A petrificação (*Veddinglichung*) de conceitos falsifica a análise da estrutura de classe do capitalismo de monopólio” (MARCUSE, 1973, p. 45).

¹ A tradução das citações desta obra (1969) é feita por nós a partir da versão em língua alemã.

Propõe, nesse sentido, que o conceito de *classe* seja repensado e ampliado. Essa mudança, no entanto, não seria uma mudança arbitrária, e sim baseada na “[...] mudança na *realidade* do capitalismo que tem de ser conceptualizada na *teoria* do capitalismo” (MARCUSE, 1973, p. 46). Atualmente é inegável que, apesar de existirem condições objetivas que poderiam pôr fim ao capitalismo (existe “riqueza social suficiente para abolir a pobreza; os conhecimentos técnicos para desenvolver, em bases práticas e sistemáticas, os recursos existentes, visando a esse objetivo;” etc.), ao mesmo tempo a dinâmica capitalista parece estar ampliando o seu domínio: “[...] em todas as dimensões do trabalho e do lazer, controla a população subjacente, através dos bens e serviços que fornece e através da maquinaria política, militar e policial de assustadora eficiência” (MARCUSE, 1973, p. 16).

Segundo Marcuse (1973, p. 21), há que se considerar que a classe trabalhadora “[...] excede os limites da classe trabalhadora operária” (1973, p. 21). Isso se deve ao fato de que a base produtiva e, com isso, o próprio conceito de trabalho produtivo, e, conseqüentemente, o de trabalhador produtivo, foi enormemente ampliado na fase atual do capitalismo. Nas formas de trabalho cada vez mais socialmente combinadas tornou-se mais explícito que mesmo aqueles trabalhadores não diretamente envolvidos no “chão de fábrica” também eles têm funções essenciais no processo produtivo, o que permite visualizar um universo ampliado de exploração. Os indivíduos são cada vez mais reduzidos a partes de um instrumento de exploração: “[...] ativo ou passivo, produtivo ou receptivo, nas horas de trabalho ou nas horas de lazer, ele[s] serve[m] ao sistema” (MARCUSE, 1973, p. 22). Mesmo assim, no entanto, “[...] a separação do controle dos meios de produção define a condição objetiva comum dos que recebem salários e ordenado: a condição de exploração. Todos eles reproduzem capital” (MARCUSE, 1973, p. 24). Uma vez que todos reproduzem capital e são explorados, todos eles são potenciais lugares sociais de negação.

As constatações feitas levaram a concluir ser necessário “[...] não a revisão mas a restauração da teoria marxista: a sua emancipação do seu próprio fetichismo e ritualização, da retórica petrificada que sustou o seu desenvolvimento dialético” (MARCUSE, 1973, p. 37). Instigar o

desenvolvimento dialético da teoria marxiana para Marcuse significa essencialmente evidenciar a “[...] contradição entre aquilo que é e aquilo que é possível e deveria ser [...]” (MARCUSE, 1973, p. 29). Essa capacidade de pensar de forma negativa em relação ao que é, ou seja, “[...] orientado por um futuro, um futuro libertário, que está ‘represado’ na atualidade” (MARCUSE, 1969, p. 128) e que pode, portanto, interagir com a práxis, é o desafio filosófico que Marcuse vislumbra como forma de revitalizar o potencial crítico do próprio pensamento marxiano.

E foi no pensamento de Freud que Marcuse parece ter encontrado um dos maiores instrumentos/referências para desenvolver essa perspectiva de ampliação da perspectiva emancipatória, buscando, simultaneamente, ampliar tanto temática quanto socialmente as referências capazes de se contrapor à lógica da sociedade capitalista. Marcuse busca, apoiado de modo especial na teoria freudiana da contraposição entre princípio do prazer e princípio de realidade, afirmar que do que se trata de fato é de desenvolver um outro princípio de realidade que não o que rege a sociedade atual. Com essa perspectiva a ênfase de processos emancipatórios pôde ser direcionada muito mais aos aspectos qualitativos pelos quais um princípio de realidade se orienta. A busca de elementos para fundar um novo princípio de realidade passa, assim, a orientar a identificação do lugar social da negação.

Em Freud se justifica o caráter repressivo dos instintos pelo fato de esse autor pressupor um conflito irreconciliável entre o princípio do prazer e o princípio de realidade. Como os instintos básicos estariam sempre em busca do predomínio do prazer, a luta contra eles seria uma constante no interior da civilização: daí o constante e insuperável mal-estar na civilização. Para Freud, “[...] a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto [...] pressupõe exatamente a não-satisfação (pela opressão, repressão, ou algum outro meio?) de instintos poderosos” (FREUD, 1978, p. 157). Como os instintos básicos estariam sempre em busca do predomínio do prazer, a luta contra eles seria uma constante no interior da civilização: daí o constante mal-estar na civilização, já que privar um instinto de sua satisfação é, segundo Freud (1978, p. 157), algo que “não se faz impunemente” (1978, p. 157). Ao final das contas, no entanto, para Freud é das energias vitais daí advindas e sublimadas para a civilização (através, por exemplo, do

trabalho, da arte, da ciência, etc.) que esta se viabiliza. Assim, repressão instintiva e civilização estão intimamente imbricadas na teoria freudiana e isso ao ponto de a repressão ter se interiorizado nos próprios indivíduos de forma a, por exemplo, conseguir dominar, através do sentimento de culpa, “[...] o desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada” (FREUD, 1978, p. 177), ou, na leitura que Marcuse faz da teoria freudiana, “[...] a repressão externa foi sempre apoiada pela repressão interna: o indivíduo escravizado introjeta seus senhores e suas ordens no próprio aparelho mental” (MARCUSE, 1999, p. 37). A tensão entre ego e superego é a expressão dessa contradição e, por isso “[...] Freud considera ‘eterna’ a ‘luta primordial pela existência’ e, portanto, acredita que o princípio do prazer e o princípio realidade são ‘eternamente’ antagonicos” (MARCUSE, 1999, p. 37).

Além disso, segundo Marcuse, Freud não teria feito uma diferenciação adequada entre as “vicissitudes biológicas e as histórico-sociais”, permitindo que sua teoria se torne facilmente instrumentalizável para a justificação ideológica de sacrifícios e de opressões. Muito facilmente todas as formas de repressão aparecem como supostos sacrifícios necessários em vista da civilização. Freud não pôde perceber que uma certa racionalidade da dominação foi mantida e “modelada pelo interesse de dominação” e que é “[...] exercida por um determinado grupo ou indivíduo, a fim de se manter e consolidar numa posição privilegiada” (MARCUSE, 1999, p. 53). Na medida em que os conceitos freudianos estão carregados de um caráter não histórico, sua teoria não permitiria a distinção entre a repressão instintiva necessária e aquela instrumentalizada. Dessa forma, ela estaria, portanto, contribuindo para a naturalização dos conteúdos repressivos de uma realidade específica, histórica e socialmente constituída. Uma realidade repressiva específica poderia aparecer enquanto representante do próprio princípio de realidade enquanto tal, não percebendo a repressão excessiva (mais-repressão) que eventualmente poderia existir² a serviço de interesses de dominação. Para superar essa

² Mesmo acrescentando criticamente um caráter histórico e social à teoria de Freud, Marcuse (1999, p. 50) não nega a intuição fundamental de Freud: “O princípio de realidade

possível coisificação da teoria freudiana, Marcuse propõe uma apropriação positiva e simultaneamente crítica dessa mesma teoria.

Para Marcuse, o princípio de realidade na atualidade estaria se manifestando em uma forma histórica específica e que, portanto, poderia e deveria ser modificado, uma vez que “[...] o indivíduo ainda é castigado por impulsos que foram dominados há muito tempo e feitos que há muito se resolveram” (MARCUSE, 1999, p. 69). Vejamos suas diferenciações: a) distinção entre repressão básica e mais-repressão: “Mais-Repressão: as restrições requeridas pela dominação social. Distingue-se da repressão (básica): as ‘modalidades’ dos instintos necessários à perpetuação da raça humana em civilização”; b) distinção entre princípio de realidade e princípio de desempenho: “Princípio de Desempenho: a forma histórica [atualmente] predominante do princípio de realidade” (MARCUSE, 1999, p. 51). Sendo que o princípio de desempenho é apresentado, falaciosamente, como sendo o princípio de realidade.

Diante da posição alcançada em relação a teoria freudiana, os esforços de Marcuse passam a concentrar-se na busca de elementos, espaços e valores que possam se contrapor ao princípio de desempenho, identificado com o princípio específico que rege a própria sociedade capitalista. Sua convicção básica é a de que, da “[...] necessidade histórica do princípio de desempenho e da sua perpetuação, para além da necessidade histórica, não se segue que seja impossível outra forma de civilização, sob outro princípio de realidade” (MARCUSE, 1999, p. 137). Pelo contrário, é na busca de elementos para fundamentar outro princípio que se constituem os valores e locais sociais da negação. Conforme afirma em seu texto *Cultura e psicanálise*, “[...] é preciso que um princípio de realidade qualitativamente diferente substitua o princípio de realidade repressivo, trazendo consigo uma mudança radical no plano psíquico, assim como no próprio plano histórico-social” (MARCUSE, 2004, p. 116).

O critério para identificar o lugar social da negação, portanto, passa a ser um critério qualitativo, uma vez que se trata de buscar subsídios para fundamentar/legitimar um outro princípio de realidade: “Somente

ampara o organismo no mundo externo. [...] uma organização repressiva dos instintos é subjacente a todas as formas históricas do princípio de realidade na civilização” (1999, p. 50).

a mudança qualitativa é mudança, e a nova qualidade de vida é a única que pode acabar com uma longa série de sociedades exploradoras” (MARCUSE, 1973, p. 40). Essa posição teórica em relação à teoria freudiana contribuiu para fortalecer a convicção de Marcuse de que é preciso buscar elementos para além da realidade que nos é apresentada como sendo a totalidade (SCHÜTZ, 2009; 2012). Marcuse resume todas as formas de protesto contra as formas de repressão desnecessárias com o termo “Grande Recusa”. A teoria expressa nesse termo está perfeitamente compatível com o horizonte de reflexão mais amplo e segundo o qual, com a modificação da estrutura do capitalismo, modificou-se também a base para o desenvolvimento e a organização de potenciais forças revolucionárias. Diga-se, no entanto, que a negação do princípio do desempenho não implicaria uma contradição com o progresso, mas, sim, a “mais alta maturidade da civilização” (MARCUSE, 1999, p. 139), capaz, inclusive, de libertar as dimensões eróticas bloqueadas e reprimidas no interior da realidade regida por esse princípio. Indicam para esse potencial exemplos como: (i) a redução da jornada de trabalho, uma vez que a atual duração do dia de trabalho é considerada por Marcuse como um dos “principais fatores repressivos impostos ao princípio de prazer” (1999, p. 141); (ii) a libertação de Eros que, no princípio de desempenho, foi confinado/confundido com a sua dimensão sexual e até mesmo genital; (iii) o “re-estabelecimento” de uma relação produtiva e complementar com a natureza, atualmente reduzida a simples material à disposição de projetos humanos concebidos no horizonte do princípio de desempenho; (iv) a recuperação do caráter revolucionário da dimensão estética (arte pela arte) atualmente reduzida a clichês que servem à indústria cultural; dentre outros exemplos.

Essa postura crítica, que, evidentemente, implica uma ampliação da base e dos “motivos” da revolução, aponta, simultaneamente, para além da teoria socialista tradicional. Ou, conforme afirmação do próprio autor: “[...] o deslocamento do lugar das forças negativas e de sua referência tradicional pode apontar para a formação de uma nova base, na qual um novo sujeito da mudança pode vir à tona, o qual poderá reagir a novas condições com necessidades qualitativamente diferenciadas” (MARCUSE, 1969, p. 81-82). Ao deslocar o lugar social da negação, Marcuse desloca e amplia o lugar social da emancipação, priorizando a busca e a construção

de elementos qualitativos, capazes de fundamentar um outro princípio de realidade que não o princípio de desempenho. Aponta, assim, para os potenciais emancipatórios daquelas dimensões e daqueles movimentos sociais que dão expressão a diferenças e a contradições qualitativamente novas em relação à totalidade existente. As consequências dessa concepção para a práxis política e social são evidentes: o proletariado perde a centralidade revolucionária e os movimentos sociais e a busca e a satisfação de novas necessidades – baseadas numa nova sensibilidade – adquirem importância e legitimidade antes não consideradas: “A dinâmica interna do capitalismo muda, com as transformações em sua estrutura, o padrão da revolução: longe de reduzir, amplia a base potencial de massa para a revolução e necessita do renascimento de metas mais radicais do que mínimas do socialismo” (MARCUSE, 1973, p. 14).

1. Novos temas: sensibilidade, necessidades e estética

Coerente com suas análises, Marcuse afirma, em seu texto *Natureza e revolução*:

A ênfase marxista sobre o desenvolvimento econômico da consciência política mostra escasso interesse pelas raízes das relações sociais aí onde os indivíduos mais direta e profundamente experimentam seu mundo e a si próprio: em sua sensibilidade, em suas necessidades instintivas (1973, p. 66).

Conclui, por isso, que, se “[...] este sistema de vida letal deve ser transformado, sem ser substituído por um igualmente letal, os seres humanos têm de aprender a desenvolver uma nova sensibilidade” (MARCUSE, 1969, p. 65). Assim, portanto, uma outra sociedade, regida por um outro princípio de realidade, terá de se desenvolver baseada em “[...] outras necessidades instintivas, outras reações do corpo e do espírito” (MARCUSE, 1969, p. 34). Isso implica dizer que os “[...] próprios indivíduos devem mudar seus próprios sentidos, instintos e sensibilidades se quiserem construir, em associação, uma sociedade qualitativamente diferente” (MARCUSE, 1973, p. 76), ou seja, se quiserem construir uma sociedade, por isso, liberta da produtividade destrutiva da sociedade exploradora.

A centralidade das questões qualitativamente diferentes desde sua origem baliza todas as reflexões sociais e políticas de Marcuse. Os sentidos, que, na história do pensamento ocidental, de modo geral, recebem uma função demasiadamente passiva ou então puramente instrumental, aqui são abordados por Marcuse (1973, p. 66) de modo diferenciado: “Os sentidos não são meramente passivos, receptivos; eles têm suas próprias ‘sínteses’, às quais submetem os dados primários da experiência”. Ou seja, Marcuse atribui aos próprios sentidos um caráter constitutivo e histórico, de modo que também eles podem contribuir tanto num processo libertário quanto alienador.

Percebe-se, nas posturas teóricas do autor, a tentativa de superar o paradigma iluminista que visualiza toda e qualquer possibilidade emancipatória com base exclusiva na razão. As reflexões acima apontadas sobre os sentidos levam o autor a refletir criticamente também o próprio conceito de razão, esta geralmente percebida como contraposta e em oposição aos sentidos: “A razão é a racionalidade do princípio de desempenho. [...] um instrumento de coação, de supressão dos instintos. [...] tudo o que pertencer à esfera da sensualidade, do prazer, dos impulsos [...] tem de ser subjugado, reprimido” (MARCUSE, 1999, p. 146). A superação do princípio do desempenho, portanto, implica, para Marcuse, também a superação da atual concepção de razão, construída à custa dos sacrifícios e domínio dos sentidos. Mesmo assim, no entanto, essa concepção de razão tem suas origens anteriores ao próprio capitalismo: “Quando a Filosofia concebeu a essência do ser como Logos, é já o Logos da dominação – imperativo, dominador, orientando a razão, à qual o homem e a natureza têm de estar sujeitos” (MARCUSE, 1999, p. 118). Como consequência, consolidou-se uma postura hostil em relação à natureza (tanto a humana como a não humana) e uma concepção de natureza que “foi dada” ao “ego como algo que tinha de ser combatido, conquistado e até violado; era essa a precondição da autopreservação e do autodesenvolvimento” (MARCUSE, 1999, p. 107). Num mundo alienado, a libertação de Eros poderia significar, portanto, a negação de um princípio repressivo, a negação de uma realidade legitimada pela sua suposta superioridade racional.

Mesmo estando consciente da dificuldade de se gerar uma nova sensibilidade em um mundo alienado, a constatação de Marcuse parece inegável:

[...] a sociedade existente é reproduzida não só na mente, na consciência do homem, mas também nos seus sentidos; e nenhuma persuasão, nenhuma teoria, nenhuma argumentação, pode romper essa prisão, a menos que a sensibilidade fixa, petrificada, dos indivíduos seja ‘dissolvida’, aberta a uma nova dimensão da história (MARCUSE, 1973, p. 74).

A busca dessa nova sociedade, baseada em outro princípio de realidade, certamente não é algo que irá acontecer por decreto ou pela simples tomada de poder de um grupo ou partido. O critério para o caráter emancipatório de um agir, segundo nosso autor, não pode estar orientado apenas nos supostos fins almejados. Marcuse (1973, p. 55) aponta para uma processualidade na qual “as imagens e valores de uma futura sociedade livre devem aparecer nas relações pessoais dentro da uma sociedade não-livre”, ainda que uma sociedade livre não possa acontecer de forma plena no interior da sociedade estabelecida, já que “a liberdade em relação à dominação da mercadoria sobre a humanidade é uma condição prévia para a liberdade” (MARCUSE, 1969, p. 133).

A postura crítica de Marcuse em relação à amplitude emancipatória da razão, no entanto, não significa o abandono dos potenciais inerentes à razão. Significa apenas a necessidade de se repensar a própria concepção de razão, esta que, nos horizontes do princípio de desempenho, é considerada irreconciliável com a sensibilidade. Importante é que tanto os sentidos quanto a razão e a consciência precisam ser emancipados. Para o autor, “[...] a emancipação dos sentidos deve acompanhar a emancipação da consciência, envolvendo assim a totalidade da existência humana” (MARCUSE, 1973, p. 76).

A concepção de liberdade ocidental, baseada na capacidade de domínio sobre os sentidos, passaria, assim, a ser concebida enquanto enraizada na própria sensibilidade: “A emancipação dos sentidos faria da liberdade o que ela ainda não é: uma necessidade sensória, um objetivo

dos Instintos de Vida (Eros)” (MARCUSE, 1973, p. 74). Libertar a liberdade bloqueada, no entanto, exige a construção de novas instituições: necessidades e satisfações antagônicas à sociedade exploradora. Essas instituições poderiam vir a ser, talvez, a base pulsional (*‘triebmassige’ Basis*) para a realização dessa liberdade bloqueada. Isso exigiria, por exemplo, tornar os nossos sentidos (olhar, ouvir, sentir...) receptivos para formas não agressivas e não exploradoras do mundo. Exigiria, também, o desenvolvimento de uma nova qualidade tecnológica e científica chamada por Marcuse de “tecnologia da libertação” (1969, p. 37), que, no entanto, provavelmente só seria possível enquanto expressão de um novo tipo humano (*Menschentyps*) capaz de experimentar as coisas para além da inter-relação de exploração e violência. Uma harmonia entre uma consciência radical e a sensibilidade, que estivesse para além da simples oposição entre razão e sensibilidade e que teria, então, a possibilidade de gerar uma razão sensível, na qual o ser humano pudesse perceber-se enquanto “jardineiro do mundo” (contribuindo para desenvolver o que há de melhor na própria natureza) e não mais apenas como um senhor dominador.

2. Outras necessidades

A concepção até aqui exposta está orientada pela busca de uma contraposição qualitativa com as tendências de produção e consumo do capitalismo avançado marcado pela “[...] crescente necessidade de produzir e consumir coisas não necessárias” (MARCUSE, 1969, p. 78). Essa tendência, por ela mesma, acaba fortalecendo uma sociedade repressiva e enfraquecendo as possibilidades de libertação. O desafio é se libertar das

[...] necessidades que eternizam a dependência em relação ao sistema. Sem esta ruptura, a qual só pode se tornar possível enquanto resultado do agir e da formação política, as forças rebeldes mais elementares podem ser abatidas ou então convertidas em massas de base da contrarrevolução (MARCUSE, 1969, p. 88).

Apesar de a legitimidade do sistema atual estar baseado fortemente na ideia da liberdade e da livre escolha (liberdade de consumo), ela produz,

“[...] sobretudo, uma satisfação ‘guiada’ das necessidades materiais: [...] por trás do véu político da democracia, surge a realidade, a servidão universal, a perda da dignidade humana em uma liberdade de escolha pré-fabricada” (MARCUSE, 1973, p. 23). Uma outra sociedade deveria, portanto, modificar também os padrões qualitativos, tanto das formas e dos padrões de atuação política, quanto das necessidades e das satisfações da sociedade atual: “Mas o que está em jogo [...] não é, meramente, a ampliação da satisfação dentro do universo existente de necessidades [...] mas o rompimento com esse universo, o *salto qualitativo*”. Há que se ter vista a uma “[...] transformação radical das próprias necessidades e aspirações, tanto culturais como materiais; da consciência e da sensibilidade; do processo de trabalho e do lazer” (MARCUSE, 1973, p. 25).

Com Marcuse pode-se afirmar, portanto, que os padrões e as possibilidades de um processo de transformação na atualidade foram enormemente ampliados, mas que, para tanto, há que se buscar critérios e práticas qualitativamente diferenciadas daquelas regidas pelo princípio do desempenho, capazes de gerar necessidades que transcendam inclusive os padrões de satisfação e de atuação política atualmente vigentes. Há que se buscar novas necessidades e que podem estar baseadas e ser impulsionadas também pelas próprias necessidades impulsivas atualmente reprimidas. Nesse sentido, pode se dizer, por exemplo, que Marcuse busca visualizar uma espécie de “fundamento impulsivo psicológico” (1969, p. 25) ou mesmo biológico para a solidariedade, desde que se entenda por necessidade biológica aquelas necessidades “[...] que têm de ser satisfeitas e para as quais não pode ser criado um substituto adequado” (MARCUSE, 1969, p. 25). Segundo nosso autor, a sociedade da economia consumista conseguiu instrumentalizar, de forma agressiva e libidinosa, essas necessidades reprimidas, na medida em que naturaliza determinadas normas sociais, tornando-as a base de normas orgânicas que passam a pré-formatar os próprios desejos. Essa esfera é como se fosse uma segunda natureza, ou seja, algo que transcende consciência e ideologia e introjeta modelos de relação e desejos na própria “natureza” dos seus integrantes. Assim, uma revolta que não consiga transformar essa “segunda natureza” não seria, segundo Marcuse, uma mudança completa, se é que poderá ser iniciada. Por isso a

“[...] contrarrevolução está apoiada na estrutura instintiva” (MARCUSE, 1969, p. 27). Assim seria possível progredir “[...] rumo a uma nova etapa da civilização, na qual o ser humano tenha aprendido a perguntar para quem e para quê a sua sociedade está organizada” (MARCUSE, 1969, p. 132).

A dimensão estética também sempre recebeu grande importância no pensamento de Marcuse. Em contraposição ao princípio de realidade repressivo, “[...] a reconciliação estética implica um fortalecimento da sensualidade, contra a tirania da razão, e, em última instância, exige até a libertação da sensualidade, frente à dominação repressiva da razão” (MARCUSE, 1999, p. 161). A dimensão estética é vista, portanto, como portadora da possibilidade de trazer à tona e expressar aquilo que, no horizonte do princípio de realidade vigente, não pode ser expresso: é reprimido. Assim, “[...] a ‘linguagem’ da arte partilha uma objetividade que a linguagem comum e as experiências comuns não conseguem alcançar” (MARCUSE, 1969, p. 66). Por isso, estética e política têm uma unidade intrínseca no pensamento de nosso autor, já que “[...] a repressão das necessidades estéticas e morais é um veículo de dominação” (MARCUSE, 1973, p. 26). Ela tem uma função importantíssima, principalmente na medida em que denuncia a distância entre promessa e realidade e na medida em que “[...] está comprometida numa emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão em todas as esferas da subjetividade e da objetividade” (MARCUSE, 1977, p. 22). A ligação entre estética e política em Marcuse sugere, inclusive, uma nova compreensão do materialismo dialético, demasiadamente aprisionado a esquematismos prévios e a conceitos petrificados: “A imaginação, como conhecimento, retém a insolúvel tensão entre ideia e realidade, o potencial e o real. É este o núcleo idealista do materialismo dialético: a transcendência da liberdade, para além das formas dadas” (MARCUSE, 1973, p. 73). Segundo convicção de Marcuse, a “[...] lógica interna da obra de arte termina na emergência da outra razão, outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições sociais dominantes” (1977, p. 20). Por isso, “[...] a arte representa o objetivo derradeiro de todas as revoluções: a liberdade e a felicidade do indivíduo” (MARCUSE, 1977, p. 75).

3. Novos sujeitos sociais: que ainda não foram atingidos ou já superaram o princípio de desempenho

A suspeita, levantada por Marcuse, é de que o horizonte de transformação tradicional, baseado em uma perspectiva puramente imanente, acaba aprisionando a *práxis* social ao interior dos sistemas, ao dogma idealista do inevitável progresso da razão e da história. Ações desenvolvidas dentro desse horizonte seriam facilmente neutralizadas e catalisadas pela própria totalidade existente. Nesse sentido, portanto, o autor busca apontar sempre para a necessidade de se compreender a possibilidade de negação da negação para além das contradições internas de uma totalidade. Para tanto, seria necessário atentar para necessidades objetivas simplesmente reprimidas pela totalidade antagonista existente. Essas necessidades estariam baseadas em forças e em movimentos que ainda não teriam sido manietados ou que já teriam se libertado do horizonte da produtividade agressiva e repressiva da sociedade moderna:

O poder de negação surge fora dessa totalidade repressiva, a partir de forças e movimentos que ainda não estão manietados pela produtividade agressiva e repressiva da chamada ‘sociedade de abundância’, ou que já se libertaram desse desenvolvimento (MARCUSE, 1972, p. 165).

Devido à integração progressiva da tradicional classe trabalhadora industrial ao sistema, “[...] os catalizadores da mudança se tornam atuantes ‘desde fora’” (MARCUSE, 1969, p. 84). Isso ocorre porque, numa

[...] sociedade baseada no trabalho alienado [...] os homens só percebem as coisas nas formas e funções em que lhes são dadas, feitas, usadas pela sociedade existente; só percebem as possibilidades de transformação tal como são definidas e limitadas na sociedade existente (MARCUSE, 1973, p. 74).

A superação a ser buscada não é do trabalho em si, uma vez que este é constitutivo do ser humano na sua relação tanto com a natureza quanto com a sociedade e consigo mesmo. Marcuse sugere uma nova forma de satisfação “[...] sem labuta – isto é, sem o domínio do trabalho alienado sobre a existência humana” (1999, p. 141). A superação das formas de trabalho alienado e, portanto, do indivíduo burguês e suas exigências de

desempenho, no entanto, não pode se dar de forma apenas individual. A libertação individual só pode acontecer de fato na medida em que vem acompanhada da libertação da sociedade e vice-versa. O grande desafio é conseguir fazer a contraposição a uma sociedade funcional e crescente, o que pode inclusive criar certo conflito com a “maioria trabalhadora bem integrada” (MARCUSE, 1969, p. 81). A tendência seria a de que as práticas políticas mais radicais se concentrem em grupos minoritários³. Marcuse, no entanto, está bem lúcido quanto aos limites, dificuldades e contradições a serem enfrentadas:

O que acontece é a formação de grupos relativamente ainda pequenos muitas vezes com uma organização fraca (muitas vezes desorganizada), mas que, devido à força de sua consciência e de suas necessidades, atuam como catalizadores da rebelião em meio à maioria, à qual pertencem conforme sua origem de classe (1969, p. 80).

Percebe-se, portanto, que Marcuse busca superar uma ontologização dos sujeitos revolucionários, atribuindo-lhes um caráter histórico e dinâmico: “As forças revolucionárias surgem no próprio processo de transformação; a tradução do potencial em atualidade é o trabalho da práxis política” (1969, p. 117). A práxis política, portanto, não deveria ser confinada a esquematismos e fabricações prévias. Ela não pode mais se orientar em uma concepção de revolução formulada no final do século XIX e início do século XX. Essa concepção está já determinada no passado por um horizonte marcado pela “tomada do poder” por um levante das massas dirigida por um partido revolucionário que pressupunha uma vanguarda da classe revolucionária a qual iria introduzir as mudanças fundamentais da sociedade. No atual capitalismo avançado, onde as massas foram integradas e se tornaram, elas próprias, forças de conservação e estabilização, não se pode mais esperar que efetivem essa sua função idealmente concebida. Por isso “[...] os grupos minoritários de hoje, sobre os quais recairá a tarefa de

³ Ao apontar esse potencial, Marcuse não nega objetivamente o proletariado enquanto potencial classe revolucionária: “Evidentemente é algo sem sentido afirmar que a oposição civil substitui o proletariado enquanto classe revolucionária e de que o lumpemproletariado adquire uma força política radical”. (1969, p. 80).

organização, serão muito diferentes da *vanguarda leninista*” (MARCUSE, 1973, p. 47). O seu potencial estaria na sua consciência e objetivos que os tornam “[...] verdadeiros representantes dos interesses gerais dos oprimidos. [...] É a luta pela vida – por uma vida não de senhores nem de servos, mas de homens e mulheres” (MARCUSE, 1969, p. 81).

Essas posturas teóricas e políticas de Marcuse o levam a formular também uma crítica à democracia liberal-parlamentar: “Nas novas esquerdas disseminou-se uma significativa não aceitação das práticas políticas tradicionais [...] o que aponta para uma nova reconsideração da democracia [...] e de sua função rumo a uma sociedade livre” (1969, p. 97). Em vez de deixar que as aspirações da chamada nova esquerda se diluam, ou sejam, represadas na esfera da legalidade constituída, o que precisa ser evidenciado, segundo Marcuse, é uma contradição entre promessa e realidade da democracia existente, de forma que, se “[...] democracia significa o autogoverno de seres humanos livres e justiça para todos, então a realização da democracia pressuporia a superação da pseudo-democracia atualmente existente” (1969, p. 99). É evidente que uma luta contra essa pseudodemocracia, do ponto de vista dela mesma, provavelmente será considerada não democrática. O que teria de estar claro nesse caso, como afirma Marcuse no calor dos debates dos protestos estudantis do final dos anos 1960, é que a “[...] linguagem dominante de lei e ordem, que é declarada como válida pelos tribunais e pela polícia, não é apenas a voz mas a própria ação de opressão” (1969, p. 110). Nesse sentido, se poderia dizer que a luta de classes se dá, de fato, a partir dos “malditos desta terra” na medida em que estes se contrapõem ao *status* estabelecido. Por isso é que a “[...] análise crítica desta sociedade precisa de novas categorias: morais, políticas e estéticas” (MARCUSE, 1969, p. 21).

Segundo Marcuse, a oposição (o lugar social da negação) se evidencia em diversas formas e organizações. Cita, como exemplos, as rebeliões difusas entre os jovens e as dos intelectuais, bem como a luta cotidiana das minorias perseguidas:

O movimento estudantil não é, apesar de revolucionário em sua teoria, revolucionário em suas necessidades impulsivas e últimos objetivos

[...] no entanto, ele é o fermento da esperança nas sufocantes superpoderosas metrópoles: ela testemunha a verdade da alternativa – a real necessidade e real possibilidade de uma sociedade livre (MARCUSE, 1969, p. 92).

O movimento de mulheres representa o potencial de negação de uma sociedade erigida a partir do princípio da produtividade destrutiva própria da forma mental e física da dominação masculina, que gera uma estrutura na qual “[...] nem homens nem mulheres são livres” (MARCUSE, 1973, p. 78). Por isso “[...] uma sociedade livre seria a ‘negação definitiva’ desse princípio – seria uma sociedade fêmea” (MARCUSE, 1973, p. 77) e por isso a luta do movimento feminino encontra sua radicalidade não na afirmação de uma sociedade matriarcal, transformando valores biológicos em éticos e culturais, mas na possibilidade “[...] ascendente de Eros sobre a agressão, em homens e mulheres; [...] não só a igualdade dentro do emprego e da estrutura de valores da sociedade estabelecida (o que seria uma igualdade de desumanização), mas, antes, uma mudança na própria estrutura” (MARCUSE, 1973, p. 77). A superação da mais-agressão masculina se daria simultaneamente com a superação da mais-passividade feminina:

É da natureza das relações sexuais que ambos, macho e fêmea, sejam objeto e sujeito ao mesmo tempo; a energia erótica e a agressiva fundem-se em ambos. A mais-agressão do macho está socialmente condicionada – assim como a mais-passividade da fêmea (MARCUSE, 1973, p. 79).

As mulheres, no entanto, provavelmente teriam um potencial de contribuição maior do que os homens nesse processo, uma vez que o relativo “[...] isolamento (separação) do mundo do trabalho alienado do capitalismo habilitou a mulher a permanecer menos brutalizada pelo Princípio de Desempenho, a ficar mais fiel à sua sensibilidade: mais humana do que o homem” (MARCUSE, 1973, p. 80).

Como consequência política mais ampla dessas suas observações – aqui apenas sintética e exemplarmente indicadas por meio do movimento

estudantil e de mulheres – Marcuse busca visualizar uma concepção política onde essas diversas formas de manifestação política seriam possíveis. Seria preciso, para tanto, reabilitar dimensões que, no processo de consolidação/instrumentalização da democracia, foram reprimidos. Uma dessas dimensões, possíveis de serem recuperadas e fortalecidas seria a de “[...] uma fecunda realização da tradição revolucionária, os ‘conselhos’ (‘soviets’, *Räte*) como organização de autodeterminação e autogoverno (ou, melhor, de preparação para o autogoverno) nas assembleias populares locais” (MARCUSE, 1973, p. 50). Embora consciente da ambivalência e fragilidade dessa concepção (já que a “expressão imediata da opinião e vontade dos trabalhadores [...] não é, *per se*, progressiva nem uma força de mudança social; pode ser o oposto”), Marcuse insiste: “A democracia direta, a sujeição de toda a delegação de autoridade ao controle efetivo ‘por baixo’, é uma exigência essencial da estratégia da Esquerda” (1973, p. 51). Ou seja, a nova sociedade não pode ser resultado exclusivo de alguma teoria: deve antes acontecer enquanto obra livre de seres humanos libertos ou em processo de libertação. Trata-se de um processo que, apesar de não ser a realização de ideais impostos de fora, é marcado, desde o início, pelos seus objetivos.

Considerações finais

Ao apontar para a importância e primazia dos aspectos qualitativos necessários para fundamentar um novo princípio de realidade, que não o princípio de desempenho, Marcuse parece ter aberto um amplo horizonte de atuação e teorização. Na medida em que busca visualizar aquilo que é exterior ao sistema, aquilo, portanto, que ainda não foi ou já não é mais subsumido pela lógica da sociedade regida pelo princípio do desempenho, Marcuse revitaliza e atualiza o pressuposto básico da teoria crítica de Marx (1964, p. 86): o “[...] imperativo categórico de derrubar todas as condições em que o homem surge como um ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível”. Da mesma forma que Marx (1964, p. 90) não pôde mais perceber na classe burguesa (em uma Alemanha que ainda não havia passado pela revolução burguesa – emancipação política) o potencial que

dela faria “o representante negativo da sociedade”, também Marcuse não percebe mais no operariado industrial esse representante. Mesmo ciente de que a simples substituição de um todo-parte por outro não implicaria necessariamente mudanças qualitativas na sociedade, Marcuse, no entanto, não abre mão da perspectiva dialética enfatizada por Marx: buscar o lugar social da negação. O diálogo produtivo e crítico com a teoria de Freud lhe permitiu fundamentar a necessidade da primazia qualitativa num processo de transformação.

A necessidade de atualização em cada contexto histórico e social determinado exige um esforço constante de apreensão e de potencialização daquelas qualidades e daqueles coletivos humanos que possam representar possíveis negações do princípio de realidade atualmente hegemônico. Certo, no entanto, é que nenhum sujeito, seja coletivo ou não, pode se dar o direito de ser automaticamente o portador do lugar social da negação. A importância da atuação e da práxis social e política que daí pode ser deduzida não é menor do que o desafio de conceber uma teoria capaz de se perceber integrada nessa processualidade, tornando constantemente consciente o possível: sem abdicar da autonomia mas também resistindo à tentação de enquadrar a realidade em conceitos prévios.

Referências

BRUKHORST, H.; KOCH, G. *Herbert Marcuse: eine Einführung*. Wiesbaden: Panorama, 2009.

FLEGO, Gvozden; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (Org.). *Herbert Marcuse – Eros und Emanzipation*. Murcuse – Symposion 1988 in Dubrovnik. Giessen: Gernimal, 1989.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de J. Octávio A. Abreu. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

MARCUSE, Herbert. *Cultura e psicanálise*. Tradução de Wolfgang Leo Mar, Robespierre de Oliveira, Isabel Loureiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Eros e civilização*. Tradução de Álvaro Cabral. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999.

- _____. *Versuch über Befreiung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.
- _____. *Contra-revolução e revolta*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____. *Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969a.
- _____. *Kultur und Gesellschaft I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968.
- _____. *Vernunft und Revolution*. Berlin: Luchterhand, 1970.
- _____. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. *A dimensão estética*. São Paulo: Martins Fones, 1977.
- _____. *Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Tradução de Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARX, Carl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1964.
- SCHÜTZ, Rosalvo. O deslocamento do lugar social da negação em Herbert Marcuse. *Argumentos – Revista de Filosofia*, Fortaleza, n. 8, 2012. p. 188-198.
- _____. Sensibilidade emancipatória: Schelling, Feuerbach e Marx à contrapelo da tradição. In: CHAGAS, Eduardo; REDYSON, Deyve; PAULA, Márcio Gimenes de. (Org.). *Homem e natureza em Ludwig Feuerbach*. v. 08. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 171-212.

Data de registro: 13/06/2012

Data de aceite: 28/01/2013

LA REPÚBLICA DEL SABER EN JAQUE. IGUALDAD Y SUJETO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

*Leonardo Javier Colella **

*Rocío Díaz Salazar ***

RESUMEN

La intención del presente artículo es reconstruir teóricamente el concepto de “subjetivación” en la enseñanza de la filosofía, a partir del vínculo entre la teoría del sujeto de Alain Badiou y el postulado de la “igualdad de las inteligencias” de Jacques Rancière. El nuevo escenario educativo, producto del vínculo igualitario entre maestro y alumno, es interpretado como una disrupción del estado de las relaciones pedagógicas de las instituciones modernas. Este “acontecimiento” constituye la posibilidad para la construcción de un sujeto que sostenga (y a la vez, se sostenga en) aquello que trastorna el orden de las cosas. Este proceso de subjetivación hace posible un escenario de enseñanza de la filosofía que no implique únicamente la reproducción de saberes establecidos, sino que inaugure una vía posible para la intervención creadora del “filosofar”.

Palabras clave: Subjetivación. Relación maestro-alumno. Igualdad de las inteligencias. Acontecimiento Jacotot. Repetición creativa.

ABSTRACT

The aim of this paper is to theoretically reconstruct the concept of “subjectivation” in the teaching of philosophy, from the link between the theory of the subject of Alain Badiou and the postulate of the “equality of intelligences” of Jacques Rancière. The new educational setting, product of the equitable relationship between teacher and student, is interpreted as a disruption of the status of the educational relations of

* Becario doctoral del Consejo Nacional Científico y Técnico (CONICET). Profesor Universitario de Filosofía por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). E-mail: leonardojcolella@yahoo.com.ar

** Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. E-mail: rocbelds@hotmail.com

the modern institutions. This event is the possibility for the construction of a subject that holds (and at the same time, that is holding in) what upsets the order of things. This subjectivation process allows a scenario of teaching philosophy that has not exhaust just in the reproduction of established knowledge, but open one path to the creative intervention of “philosophize”.

Keywords: Subjectivation. Teacher-student relationship. Equality of intelligence. Jacotot event. Creative repetition.

1. Repetición y creación en la enseñanza de la filosofía

En un artículo denominado *Philosophy as creative repetition*, el filósofo Alain Badiou propone una tesis en la que describe a la filosofía como una forma de “repetición creativa” (BADIOU, 2007). En ella distingue esencialmente dos tendencias acerca de la naturaleza de la filosofía. La primera de ellas, la interpreta como un conocimiento reflexivo: conocimientos sobre la verdad y los valores en los ámbitos teóricos y prácticos, respectivamente. La forma que vehiculiza el desarrollo de esta tendencia es la de la explicación escolar, entendida como método de transmisión de aquellos saberes reflexivos. La segunda postura concibe a la filosofía como una acción: una transformación subjetiva, una conversión radical. En este caso, la filosofía es delimitada por la singularidad de un acto, que Badiou asocia con la acusación ejercida contra Sócrates de “corromper a los jóvenes”, cuyo rasgo distintivo sería impulsar el ejercicio de la crítica y la revuelta por sobre la imitación y la obediencia. Esta segunda tendencia, que interpreta a la filosofía como una actitud antes que como un conocimiento, no se enseña mediante la explicación escolar, sino que se vive o se experimenta con otros, al modo en que Sócrates dialogaba con los jóvenes en las calles de Atenas.

En este sentido, la idea de “repetición creativa”, aplicada al desarrollo de la filosofía, describe la existencia de un acto que es formalmente común a todas las corrientes filosóficas. En éstas, lo invariable sería el gesto de *división* que constituye el acto filosófico: la distinción con respecto a otras filosofías y demás saberes; y la reorganización de las experiencias teóricas y prácticas a partir de esas nuevas divisiones normativas. La

filosofía se hallaría delimitada por el insistente dinamismo entre lo que afirma y lo que cuestiona, por la relación tensional entre un ejercicio crítico de afirmación, oposición y creación. A diferencia de la ciencia, en la que sus propias novedades reemplazan las teorías anteriores, ella se constituye a partir de ese permanente afirmar y refutar. Según Badiou, en la filosofía siempre existirá una intención de reconstituir lo existente partiendo de disposiciones normativas nuevas: se trata de poner de relieve el lazo entre el ser y el acontecer, lo que conforma el rasgo propio de la “repetición creativa”.

Este gesto crítico, que se reitera a través de los diferentes filósofos, se lleva a cabo bajo determinadas condiciones variables: lo que cambia es el contexto histórico. Cuando el acto filosófico se enfrenta a la actualidad específica de cada contexto se produce una nueva creación intelectual. El acto filosófico se ejerce, según Badiou, luego del despliegue de algunos acontecimientos en política, ciencia, arte, amor. Estos acontecimientos son su condición de posibilidad y, a la vez, proporcionan la necesidad de impulsar un cambio a través de aquel invariante acto filosófico. En tal sentido, el autor afirma que la filosofía dependería de algunos campos no-filosóficos que serían sus “condiciones”.

Recapitulando, lo que hay de repetición en la filosofía es el gesto crítico del acto filosófico, y lo que hay de creación es impulsado por el nuevo contexto específico en el que se desarrolla dicho acto. Es por eso que el autor sugiere el concepto de “repetición creativa” para definir a la filosofía.

Alejandro Cerletti propone emplear los conceptos de “repetición” y “creación”, aplicados por Badiou a la filosofía misma, para el caso de la enseñanza y el aprendizaje filosóficos (CERLETTI, 2008a). En el proceso de enseñanza y aprendizaje intervendrían dos aspectos articulados entre sí: una dimensión “objetiva”, que incluiría los saberes preestablecidos, las obras filosóficas, las investigaciones históricas, etc.; y una “subjetiva”, que estaría constituida por la novedad de aquellos que despliegan la actitud filosófica, por su apropiación y recreación de los problemas filosóficos. Estos diferentes aspectos estarían presentes en el interior del aula durante el desarrollo de una clase. En ella, los problemas planteados apuntan en dos direcciones: hacia la universalidad del saber filosófico y hacia la singularidad del sujeto de aprendizaje.

Cerletti (2008b, p. 88) destaca el concepto de “pensamiento” utilizado por Badiou para caracterizar la toma de posición subjetiva frente a los saberes preestablecidos. Pensar sería, en este sentido, interceder, atravesar y reconstruir los saberes que enuncian lo que *hay*; el pensamiento constituiría una ruptura con respecto a los saberes *enciclopédicos* que representan un estado de cosas dado.

La denominada enseñanza tradicional se agota en la transmisión de los saberes filosóficos acumulados en su propia historia, dirección que asume el único sentido de profesor a estudiante. En tal aspecto, la enseñanza de la filosofía no trascendería las fronteras de la dimensión “objetiva”. Sin embargo, el “filosofar” sobrepasa los límites de la simple repetición, ya que adopta como parte constitutiva de sí mismo el gesto crítico que permite el despliegue de alguna novedad.

Para que la enseñanza de la filosofía haga propio el ejercicio de una “repetición creativa”, se debe asumir la posibilidad de “hacer” filosofía al mismo tiempo que se la enseña y se la aprende. El matiz creativo sería posible en la medida que exista una intervención subjetiva que permita que los saberes preestablecidos sean revisados en el contexto específico de la clase. De este modo, maestro y alumno comenzarían a “filosofar”, lo que implicaría que ellos mismos desplieguen una repetición creativa en tanto desarrollen el gesto filosófico de la crítica de lo establecido en su propio contexto y desde su propia mirada particular.

Si se pretende enseñar a “filosofar” es preciso suponer la necesidad de lograr un cambio subjetivo en la forma de conceptualizar la propia realidad. Esto requerirá un singular proceso de subjetivación en la enseñanza de la filosofía, ya que quienes filosofan se reapropian, de una manera novedosa, de las preguntas y saberes filosóficos, y lo hacen desde su particular mirada. Si bien la enseñanza de la filosofía actúa en articulación con sujetos individuales y se apoya en factores objetivos, involucra una construcción subjetiva en sentido colectivo. El sujeto constituido en el ámbito educativo parte de un pensar dialógico compartido, en el que confluyen las miradas problematizadoras particulares. En este aspecto, el sujeto no sería el profesor o el alumno, sino el vínculo construido por (y entre) ambos.

2. Sujeto y amor en la enseñanza de la filosofía

La teoría del sujeto de Alain Badiou se encuentra inscrita en su análisis general del ser y el acontecer, desarrollado principalmente en *Théorie du sujet* (1982), *L'être et l'événement* (1988) y *Logiques des mondes* (2006). La constitución de un sujeto está íntimamente relacionada con un “acontecimiento”, concepto que el autor utiliza para designar la disrupción de un estado de normalidad de las situaciones existentes y de la regularidad de los saberes instituidos que las tornaban inteligibles. A esta construcción que reúne y sujeta los efectos de un acontecimiento y que decide sostener, impulsar y ser coherente con aquello que trastorna el orden de una situación, Badiou la denomina *sujeto*. Y utiliza el concepto de *fidelidad* para designar aquella decisión de sostener y ser consecuente con la disrupción de un estado de cosas. Es decir, las activaciones subjetivas son promovidas por un acontecimiento y sustentadas a través de un procedimiento de fidelidad.

La constitución del sujeto no depende meramente del *ser*; surge de una estructura pero la atraviesa, precisa de un suplemento azaroso que Badiou designa *acontecimiento*. Se deviene sujeto cuando el individuo es transportado más allá de sí mismo por la fuerza de un acontecimiento. En tal aspecto, Badiou se aparta de Althusser y Lévy-Strauss pero también de Sartre: el sujeto no es constituido ni constituyente, es un surgimiento; es el sustento de una *verdad* que se genera en la situación a raíz de las consecuencias de un acontecimiento.

El concepto de verdad desarrollado por Badiou no se erige como un absoluto proveedor de sentido o como una verdad trascendente, sino que constituye una ruptura inmanente en tanto rastro acontecimiental propio de una situación. Una verdad atraviesa los saberes de una situación, fuerza los conocimientos establecidos del estado dominante de las cosas. Según Badiou, existirían al menos cuatro ámbitos en los que se producen acontecimientos y procedimientos de verdad: la política, el arte, la ciencia y el amor.

La educación no está contemplada por el autor como un ámbito independiente de producción de verdades. Más bien, podríamos suponer que la educación institucionalizada recogería las verdades de esos campos (científico, artístico, político, amoroso) y operaría a favor de una

recomposición de esos ámbitos transformando aquellas verdades (inscriptas en situaciones particulares y desplegadas al interior de un acontecimiento) en saberes institucionalizados. La institución educativa se apropia de los enunciados verdaderos de los acontecimientos originados en cada campo y los transmite como parte de un saber instituido. Desde esta perspectiva de análisis, la educación podría ser estudiada a partir de cada uno de los procedimientos de verdad mencionados. Así podrían analizarse, por ejemplo, los aspectos relacionados con el amor (acontecimiento, verdad, sujeto, etc.) *en la educación*¹.

En *Éloge de l'amour* (BADIOU, 2009), el autor plantea la constitución de un sujeto *amoroso* a partir del encuentro contingente entre dos personas, la construcción de un nuevo mundo desde un punto de vista descentrado respecto de uno mismo, la experiencia de ese mundo a partir de la diferencia y no únicamente de la identidad. A ese encuentro azaroso que evade la ley de ordenamiento de las cosas le otorga el estatuto de acontecimiento. En el amor, Badiou afirma que existiría la experiencia del traspaso de la singularidad pura a un orden de valor universal: que va desde lo particular de un encuentro hasta la experiencia de un mundo habitado desde la diferencia y no sólo desde la uniformidad.

El amor contiene, además del primer momento asociado al encuentro, una duración, una obstinación o fidelidad que el sujeto sostiene en el tiempo. Es decir, para la construcción subjetiva se requiere, además del encuentro acontecimiental, una fidelidad que sostenga aquella disrupción elemental del curso normal de las cosas.

El amor, para Badiou, es un “procedimiento de verdad” (como lo es también la política, el arte y la ciencia). La verdad, en el ámbito del amor, es la posibilidad de una nueva vivencia del mundo experimentado a partir de lo *Dos*, de la diferencia; es la prueba de que el mundo puede ser vivido de otro modo que mediante una conciencia individual. Lo universal en el amor consistiría en la experimentación de lo que es ser *Dos*. Este amor en el escenario de la enseñanza de la filosofía nos permitiría indagar

¹ Para un análisis de los conceptos “acontecimiento” y “sujeto” políticos *en la educación*, puede consultarse *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un análisis filosófico y político* (CERLETTI, 2008b).

sobre la posibilidad de una experiencia del filosofar desde un punto de vista descentrado de uno mismo, y ya no como un mero traspaso de los resultados de un filosofar ajeno.

Para el caso de la relación maestro-alumno, podríamos pensar si es posible un vínculo que permita desplegar un mundo a partir del prisma de la diferencia que constituya un único sujeto, en analogía con el Sujeto del amor enunciado por Badiou. Asimismo, podríamos considerar la posibilidad de un *sujeto amoroso* en la educación que fuerce el advenimiento de ese nuevo mundo, y que éste no sólo sea utilizado como material transferible desde una conciencia particular a otra. En sentido estricto, el amor no es simplemente un encuentro sino, además, una construcción, ya no desde una perspectiva unilateral, sino desde una múltiple. De este modo, podemos afirmar en consonancia con la teoría de Badiou, que el *acontecimiento Jacotot*² (RANCIÈRE, 1987), que propone un nuevo vínculo igualitario entre maestro y alumno al desconvenir con el estado de las relaciones pedagógicas de las instituciones educativas modernas, hace posible la construcción de un *sujeto* en la educación.

La relación institucional entre profesor y estudiante que critica Rancière a través de la figura de Jacotot está mediada por la tarea explicativa. La lógica de la “explicación” promueve dos consecuencias problemáticas al interior del espacio de la enseñanza de la filosofía: por un lado, al tratarse de la transferencia e incorporación de conocimientos filosóficos ya dados, reproduce estos saberes sin trascender la dimensión objetiva, relegando el *acto filosófico* y su dimensión creativa por fuera del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje; por otro lado, al partir de una desigualdad que intenta subsanar (la disparidad entre los conocimientos del maestro y del alumno), obtura la construcción subjetiva de una experiencia colectiva al dividir las partes vinculadas afirmando la capacidad intelectual de una por sobre la incapacidad “provisoria” de la otra.

Sin embargo, la enseñanza de la filosofía, entendida como *repetición*

² El acontecimiento Jacotot refiere a un conjunto de experiencias educativas del pedagogo Joseph Jacotot analizadas por Rancière en *Le maître ignorant* (1987), que básicamente representan la posibilidad de una nueva forma de vínculo entre maestro y alumno, en el que se abandona la lógica de la transmisión de saberes. Más adelante será abordado descriptivamente.

creativa, requiere la construcción de un nuevo vínculo entre maestro y alumno que supere la lógica de la “explicación”, ya que ésta postergaría la intervención subjetiva del gesto filosófico al consistir simplemente en un proceso gradual de transmisión de saberes. Si se considera a la filosofía principalmente como una *actividad*, la enseñanza de la filosofía no podría quedar circunscripta a la construcción de un vínculo maestro-alumno determinado por la asimetría de conocimientos y cuyo objetivo principal fuera la explicación. Por el contrario, la enseñanza de la filosofía implicaría trascender la dimensión objetiva de los saberes acumulados en su historia, y desplegar ella misma un nuevo vínculo que afirme la igualdad entre maestro y alumno en referencia al “filosofar”.

En el marco de la teoría del sujeto de Alain Badiou, que demanda para la construcción subjetiva la doble instancia del acontecimiento y la fidelidad, la propuesta de la “igualdad de las inteligencias” planteada por Rancière, abre un nuevo modo de relación entre maestro y alumno, por lo que asume la posibilidad de una disrupción elemental en el contexto de las situaciones educativas. Este nuevo escenario configura la enseñanza y el aprendizaje filosóficos como una posición superadora del ámbito de reproducción de los saberes prefigurados por su historia (la *enciclopedia*) y del problema de la reapropiación actualizada de ellos a partir de los problemas del presente (el *pensamiento*).

3. Igualdad y acontecimiento en la enseñanza de la filosofía

Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle (RANCIÈRE, 1987) se construye a partir de las experiencias pedagógicas de la figura de Joseph Jacotot, que a comienzos del siglo XIX y por circunstancias azarosas provocaron en él un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza tradicional. Jacotot se vio forzado a abandonar Francia y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés. A través de una edición bilingüe de *Télémaco* de Fenelón, sus alumnos, poco a poco, comparando página por página, renglón por renglón, palabra por palabra, no sólo terminaron por comprender el texto completo, sino que realizaron ensayos críticos que contenían valiosas observaciones

personales sobre la obra, expresados en el nuevo idioma. A ésta, se sumaron muchas otras experiencias en las que Jacotot lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Rancière-Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro (lo que no significaba prescindir de la figura del maestro, sino renunciar a su función de “transmisor” o “explicador”).

La lógica de la explicación supone un proceso de transmisión de ciertos saberes que el maestro posee y que el alumno no y, consecuentemente, demanda cierta subordinación intelectual que configura un escenario de segmentación jerárquica entre poseedor y desposeído. Rancière señala que las instituciones educativas modernas han adoptado el rol de reproducir esta desigualdad jerárquica hasta el punto de convertirla en su propia condición de posibilidad: de tal forma que el sentido de la escuela acabe por convertirse en la perpetua designación de desiguales-inferiores, cuyo criterio diferenciador sería la carencia de ciertos saberes y su característica distintiva la incapacidad de obtenerlos por medio propio. La función esencial del maestro explicador sería la inscripción de quienes aprenden en un circuito dominado por estructuras estamentales y por una lógica de superiores e inferiores.

A través de la experiencia de Jacotot, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por el recurso de la explicación. El *maestro emancipador* no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ejercer su propia inteligencia. El conocimiento pierde la única dirección, antes desplegada desde el maestro hacia el alumno, para configurar nuevos y múltiples sentidos. Los saberes no constituyen un universo diferenciador (entre aquél que los posee y aquellos que no), sino que, por el contrario, asumen la forma de interrogantes compartidos que sostienen el vínculo entre el maestro y el alumno, en el que se verifica la igualdad de las inteligencias.

El nuevo vínculo entre maestro y alumno iniciado a partir del acontecimiento Jacotot, no se erige con la finalidad de reducir aquello que el aprendiz ignora mediante la transmisión de contenidos, sino que lo hace construyendo un nuevo mundo a partir de la observación, el pensamiento y la acción de ambos, lo que podría desplegar un proceso educativo de

subjetivación que se sostenga en una experiencia de pensamiento colectivo y no en la constatación de la desigualdad de las inteligencias que instituye la lógica de la transmisión de saberes.

La propuesta de Rancière, lejos de apuntar a la constatación de una desigualdad e intentar progresivamente a futuro disuadirla mediante la transferencia de contenidos, postula la igualdad como punto de partida para extraer de ella toda la potencia de sus consecuencias. En efecto, no se trata de corroborar la carencia de ciertos conocimientos, sino de instar al descrédito de la inferioridad de las inteligencias. Desde una perspectiva rancieriana, la inteligencia no es interpretada como la posesión de ciertos saberes o como el ejercicio de ciertas facultades intelectivas complejas, sino más bien, como la capacidad de pensar y decidir sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los saberes. Esta variante de carácter gnoseológico permite afirmar que la igualdad de las inteligencias, en vez de ser un objetivo a conquistar mediante la explicación, debe ser un postulado filosófico-político inicial para toda propuesta de enseñanza que se pretenda filosófica.

En *Ecole, production, égalité* (RANCIÈRE, 1988), un texto publicado posteriormente a *El maestro ignorante*, el autor intenta describir el escenario en el que el nuevo vínculo “igualitario” sería posible. Para ello realiza un análisis histórico de la Francia postrevolucionaria que le permite identificar y abstraer la *forma-escuela* y sustraerla de varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas. La forma-escuela no es definida por una finalidad social externa, sino que asume la fisonomía de una forma simbólica que justamente establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que no se constituye en el lugar “exclusivo” para el aprendizaje, sino que es definida principalmente por la figura del *ocio*. La *scholé* separa dos usos del tiempo: el que se utiliza forzosamente para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo. Por ello, la *scholé* griega delimitaba el modo de vida de los iguales, hacía de los escolares de la Academia o del Liceo los iguales por excelencia.

Así, la forma-escuela tomaría distancia con respecto a las necesidades del universo laboral y a la transmisión de contenidos proveedores de

herramientas útiles para la vida productiva. En este sentido, este aspecto formal que Rancière destaca de la *scholé* desestimaría la hipótesis de la escuela como una institución de distribución de las ciencias cuyas consecuencias serían la justicia distributiva. En contraposición a ello, la forma-escuela constituiría un posible escenario de igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio. La escuela moderna ha olvidado que no es un medio para conquistar, eventualmente a futuro, una presunta igualdad (ya que ninguna igualdad futura es garantizada a través de la transferencia de ciertos saberes), sino que ella misma alberga, formalmente, un espacio-tiempo igualitario en el que todos pueden “aprender por aprender”, potencia que se halla interrumpida por el mismo afán desigualitario del modelo “explicador”.

La escuela, para Rancière, no sería el lugar de promoción de una ciencia útil para la vida social, sino más bien, un espacio privilegiado para la verificación de la igualdad, y por lo tanto, sus eventuales consecuencias transformadoras irrumperían de la distancia que disponga con respecto a la lógica del universo explicativo y productivo.

Precisamente, lo que interesaba a Jacotot era *verificar* esta igualdad. De este modo, cuando enseñaba francés en Lovaina se proponía enseñar *algo más* a sus estudiantes que una lengua extranjera. Incluso enseñó hebreo a un hijo “discapacitado mental” de su impresor, pero tampoco lo realmente importante para él era el hebreo. No se trataba de un método para explicar la ciencia al pueblo, se trataba de un anuncio a la vez intrépido y provocador: cualquier hombre puede lo que puede otro hombre. Jacotot no hizo más que dedicarse a proclamar lo que el azar lo llevó a descubrir: la igualdad de las inteligencias.

El mundo de la ilustración tuvo que oírlo. La conmoción fue más allá de Lovaina, Bruselas y La Haya, atravesó París y Lyon, se expandió por Europa hacia el norte y hacia el este, lo oyeron en Inglaterra y en Prusia, traspasó al imperio ruso y sus ecos alcanzaron el continente americano. Durante dos décadas, la *República del Saber* sufrió un cimbronazo en sus raíces al momento de su propia fundación (RANCIÈRE, 1987, p. 34).

Pero para mediados del siglo XIX, el acontecimiento Jacotot fue perdiendo vigor. La fuerza de la industria, la República, la opinión pública y la prensa requirieron un método acelerado para la instrucción de las masas: un amplio sistema de enseñanza graduado, nacional y profesional.

Demandaron, asimismo, métodos expeditivos para enseñar, entre otras cosas, a leer: la explicación. Y así el progresismo ilustrado reactivaba el viejo principio de la desigualdad de las inteligencias (Ibidem, p. 161).

Pero la voz disonante de Jacotot, desplegada en aquel momento histórico clave, se erige en la actualidad como testimonio de otra vía posible para la educación. El nuevo escenario educativo, delimitado a raíz del vínculo igualitario entre maestro y alumno, constituye una disrupción del estado de las relaciones pedagógicas de las instituciones modernas. Este *acontecimiento* abre la posibilidad para la construcción de un sujeto que sostenga (y a la vez, se sostenga en) aquello que trastorna el orden de las cosas. Este sujeto supone el desarrollo de un pensamiento compartido que despliegue una actitud creadora y crítica respecto de los antiguos saberes. En la enseñanza de la filosofía como repetición creativa, maestro y alumno devienen un único sujeto del filosofar, en el que afirman, verifican y actualizan el postulado de la igualdad de las inteligencias.

Referências

BADIOU, Alain. *Éloge de l'amour*. Paris: Flammarion, 2009.

_____. *L'être et l'événement*. Paris: Seuil, 1988.

_____. *Logiques des mondes. L'être et l'événement, 2*. Paris: Seuil, 2006.

_____. Philosophy as creative repetition. *The Symptom*, United States, v. 8, Winter, 2007.

_____. *Théorie du sujet*. Paris: Seuil, 1982.

CERLETTI, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008a.

_____. *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008b.

RANCIÈRE, Jacques. Ecole, production, égalité. In: _____. *L'école de la démocratie*. Edilig: Fondation Diderot, 1988.

_____. *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard, 1987.

Data de registro: 11/09/2012

Data de aceite: 25/01/2013

A TESE PITAGÓRICO-PLATÔNICA DA *METEMPSICOSE* ENQUANTO “TEORIA GENÉTICA” DA ANTIGUIDADE

*Miguel Spinelli**

RESUMO

Este texto se ocupa não só em conferir sob quais termos Pitágoras e Platão conceberam a chamada *transmigração* das almas, como também em averiguar o que de fato entenderam por alma (por *psychê*). Quanto a este segundo aspecto, o que efetivamente está posto em questão não é o conceito *alma* (*psychê*) em sentido estrito do termo, e sim como, sob os termos da palingênese e/ou da metempsicose, tal conceito foi por eles concebido e dotado de significação.

Palavras-chave: Palingenesia. Metempsicose. Pitágoras. Platão.

ABSTRACT

This paper is concerned with checking the terms with which Pythagoras and Plato conceived the notion of transmigration of souls, as well as ascertaining what they actually understood by soul (*psychê*). Regarding the latter, what is effectively in question is not the concept of *soul* (*psychê*) in a narrow sense, but how, under the notions of palingenesis and/or metempsychosis, they conceived such a concept and endowed it with meaning.

Keywords: Palingenesis. Metempsychosis. Pythagoras. Plato.

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Santo Tomás, Roma, Itália. Professor de História da Filosofia Antiga do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: migspinelli@yahoo.com.br

1. A *Psychê* enquanto conceito explicativo do móvel gerenciador da vida

1.1 Frente à doutrina pitagórica da transmigração das almas existem algumas dificuldades quer em relação à designação – se metempsicose, palingenesia ou metensomatose –, quer também sobre a definição de que a alma é um *princípio de vida* (em sentido universal) comum a todos os *viventes*, mero conceito e não um ente. Por *alma*, cabe logo explicitar, os filósofos pitagóricos se referiam essencialmente a uma alegação racional com a qual damos por pressuposto e elucidado um princípio de *ordem* (vinculado ao conceito de *Kósmos*) e de *mobilidade* (referido ao de *archê* e de *phýsis*) inerente às coisas vivas e visíveis. Até aos deuses os filósofos gregos recusavam atribuir os predicados de *eternos* e *imortais*, de modo que não foi propriamente o conceito de *psychê* que mais os impressionaram, e sim os predicados *eterno* e *imortal* aplicados a tal conceito referido à *archê* da vida. Daí que foi com tais predicados que os primeiros filósofos, a começar por Tales e Pitágoras e depois Platão, se ocuparam em explicar: “Tales (registrou Aécio), foi o primeiro a afirmar que a alma se move eternamente ou se move por si mesma”¹. “Toda alma é imortal”, afirmou Platão, e explicou: “por que aquilo que se move a si mesmo é imortal”².

Foi, efetivamente, o mover-se *por si mesmo* (não por um outro) das coisas vivas que levou os primeiros filósofos a considerar a *alma* como a *archê* explicativa do móvel da vida. *Alma*, no preceituário filosófico deles, foi logo acolhida como um termo ou conceito (como um *noêma*) através do qual *nomeavam*, para efeito do pensar e do dizer lógico, uma *dimensão* que só racionalmente pode ser inferida nos corpos vivos; *alma* seria, aliás, expressão da própria *vida* inerente aos corpos dotados de movimento. Em alguns aspectos, ela é sinônimo de *vida*³, e em nenhum momento se

¹ DK 11 A 22 a; AÉCIO. *Opiniões*. IV, 2, 1– Fonte: DIELS, Herman & KRANZ, Walther. *Die Fragmente der Vorsokratiker*. 18. ed., Zürich-Hildesheim: Weidmann, 1989.

² PLATÃO. *Fedro*. 245c 24 – *Phèdre*. Texte établi et traduit par Léon Robin. Paris: Les Belles Lettres, 1970.

³ Na *Iliada* e na *Odisseia* de Homero encontramos várias identificações entre *psychê*

remete à figura de um Deus existente de fato, mesmo que, enquanto noema (conceito), é tida como *divina*, referida à esfera da *divindade* (do *theós* ou do *tò theíon*): como tal, expressão conceitual de um governo inerente ao Cosmos infinito, eterno e imperecível, e também de uma *soberania* ou *ânimo* nos termos de um *imponderável*, como mero princípio lógico com o qual se define o estar ou manter-se vivo no ciclo do tempo.

Sob o conceito de *divino* (*theós* ou *theíon*), os filósofos se ocuparam em explicitar verbalmente a ordem cósmica universal, relativa à qual, por exemplo, o conceito de *demiurgo* de Platão veio a ser concebido (em analogia ao demiurgo da *pólis*⁴) como o arquiteto, e, a par dele, o conceito de *motor imóvel* de Aristóteles que igualmente veio a designar um princípio ordenador. *Theíon*, enquanto mero conceito, reduziu entre os gregos em sinônimo do que hoje denominamos de *metafísico*, e que se aplica a tudo aquilo que, para além ou mesmo em dependência do empiricamente observável, só racionalmente é permitido (cabível) inferir e dar como entendido ou explicado. Daí que vários conceitos, como o de *alma* (de *psychê* – termo por si só intraduzível, e que os latinos o interpretaram como um *animus* vivificador do Cosmos e de tudo o que nele participa como vivente), assim como o conceito de *demiurgo* e o de *motor imóvel*⁵ são modos distintos de se conceber e explicitar o inevitável e necessário ciclo do nascer, crescer e apodrecer com o *kósmos*⁶ e, em vista disso, expressar igualmente a continuidade ou perpetuidade (perenidade, permanência) em cujo processo a vida se mantém: o universal

e vida, p. ex: “competia-se pela vida (*psychês*) de Heitor...” (*Iliada* XXII, vv.163-164); “Nenhuma vantagem obtive de tantos trabalhos, pondo em risco a minha vida (*psychên*) em temíveis combates” (*Odisseia* IX, vv. 321-322).

⁴ Aqui basta apenas dizer que é totalmente inconveniente identificar tal conceito com o Deus cristão. Werner Jaeger fez essa ligação, mas ela é inconveniente (JAEGER, Werner. *Aristoteles. Bases para la Historia de su Desarrollo Intelectual*. Traducción de José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 396).

⁵ *anáñkê eínai ti tò prôton kinoûn* (*Física*, VII, 242a 19); *tò prôton kinoûn akínêton eínai kath' autó* (*Metafísica*, XII, 8, 1073a 27 – Valentín García Yebra. Edição trilingüe. Madrid: Gredos, 1982). *Psychê, demiurgo, motor imóvel*, trata-se de conceitos que não se identificam entre si, porque expressam concepções diferentes...

⁶ Necessário em vista da seguinte razão, porque o que nasce inevitavelmente tende a crescer, a amadurecer e a apodrecer ...

não se extingue em seu movimento generativo apesar da deterioração dos existentes particulares...

A *alma*, além disso, enquanto expressão do amplo conjunto da dimensão etérea do *Kósmos*, veio também a acolher dimensões do humano, e, nesse sentido, concebida como sede quer dos sentimentos ou das paixões quer da inteligência e de todas as virtudes. Hipase, um dos discípulos imediatos de Pitágoras (aquele, aliás, que a tradição diz ter sido o responsável pelo ensino dos *acusmáticos*, dos iniciantes *auditores* da Escola) definia a alma como sendo “o órgão de decisão do deus artesão do *kósmos* – *kosmourgou theou*”⁷. O *kosmourgo* de que fala é muito semelhante ao *demiourgo*, ao artesão do *demos*, do qual Platão se valeu, a fim de conceituar (tornar bem compreensível para todos) o fazer-se da vida do *Kósmos*. O demiurgo, o artesão da *pólis*, era um hábil e competente modelador de sua própria arte, à qual dava forma, punha inteligência, instaurava harmonia, etc., tudo em benefício de sua própria obra e do bom andamento ou das necessidades da *pólis*.

Do fato, pois, de o Cosmos ter sido por Platão conceitualmente concebido como obra de um *demiurgo* modelador (em sentido hipotético, com valor meramente conceitual explicativo), suposto como *feito* ao modo de um *animal vivente*, também foi dotado de Inteligência (pela qual espontaneamente se recicla em seu movimento eterno de vida e morte), e igualmente dotado de Justiça (pela qual tudo o que nele é dado a existir se submete igualmente ao processo cíclico do nascer e perecer, restando, todavia, em si próprio imperecível)... Foi em vista disso, por concebê-lo assim, que Platão louvou e reconheceu o Cosmos como o *ente* mais belo e perfeito em tudo: um *animal* (um *animus*) em si mesmo múltiplo e uno, na medida em que encerra “todos os viventes aparentados por *natureza*”⁸, ou seja, submetidos a um mesmo *móvel* que os faz ser e existir. Tal *animus* e *móvel*, Platão os restringiu ao que a *psychê* nomeia, de modo a fazer dela expressão da archê vivencial (vivificadora) do *Kósmos*. Eis o que,

⁷ *hôs de kritikôn kosmourgou theou órganon* (DK 18 A 11 – Jámblico, *Sobre a alma*, citado por Estobeu, *Textos escolhidos*, I, XLIX, 32).

⁸ PLATÃO. *Timeu*. VI, 30 d – Texte établi et trad. par Albert Rivaud. Paris: Les Belles Lettres, 1985.

a respeito, o próprio Platão disse: “essa alma, todo homem deve tê-la em conta de uma divindade. (...). E uma vez que a alma ou as almas se revelaram como a *archê* de tudo, por serem dotadas de todas as virtudes, acreditamos que elas sejam divindades, que, como seres vivos (...), dirigem todo o Céu”⁹.

Ter em conta a alma como uma *divindade*, de modo algum significava na mentalidade filosófica grega concebê-la como um *deus* ou como uma entidade divina. Boa parte dos filósofos se ocupou, em primeiro lugar, em explicar o Cosmos recorrendo a elementos empíricos observáveis, aos quais denominavam de *archê*, ou seja, como aquilo pelo qual o Cosmos é constituído, e em vista dele se reorganiza, e também aquilo pelo qual se mostra, e que, por esse mostrar-se, se deixa conhecer. Foi, pois, num segundo momento (mesmo que concomitante), que os filósofos gregos foram levados, em dependência do empírico, a recorrer a inabordáveis (ao que denominavam de *tò theíon*), a fim de explicar o observável ou o que se vê. Quer dizer: em dependência do que observavam, os filósofos foram levados a inferir (pôr em noema ou conceito – instrumento pelo qual o pensamento opera) o que diretamente não observavam, e, por esse proceder, davam como explicado (como nomeado e reconhecido) o que observavam. [*Água*, por exemplo, é apenas um nome mediante o qual damos como intelectivamente reconhecido um *algo* ou um *aquilo* que empírica ou sensitivamente percebemos sob os vários modos que cada um de nossos sentidos nos permitem perceber].

De um lado, pois, temos o empiricamente reconhecido, e que, para alguns filósofos (a água, por exemplo, para Tales) se *revelou* como *archê*; de outro, temos o racional e noeticamente inferido, pelo qual damos por explicado o que empiricamente não se mostra, no intuito, todavia, de explicar o que se mostra. Temos, pois, duas dimensões: uma, a do fenômeno manifesto enquanto *algo que é* (reconhecido e inferido como existente), e que empiricamente é manifesto, observável; outro, o que do fenômeno se oculta, sob um duplo aspecto: a) no próprio (por *detrás* do) fenômeno que para nós se mostra em dependência de nosso modo sensitivo humano de

⁹ PLATÃO. *Leis*. X, 899 a-b – Texte établi et trad. par Édouard des Places. Paris: Les Belles Lettres, 1992.

receptioná-lo ou acolhê-lo; b) nos noemas ou conceitos proferidos sobre ele, e que, a bem da verdade, são instrumentos de nosso pensar, os quais arranjamos, sintática e semanticamente, em vista do que, em dependência de nosso modo de sentir, somos capazes de noemática e intelectivamente proferir *o que é* manifesto. Há, pois, entre nós e o Mundo uma cortina em dependência da qual ele se torna para nós *visível* e intelectivamente referido. Somos, pois, limitados (limitação, entretanto, que redundando em nossa própria possibilidade, e, portanto, somos possibilitados) perante o Mundo em decorrência de nosso modo humano de perceber e de pensar. Visto que o nosso pensamento (*noûs*) só opera mediante *noemas* (mediante símbolos de significação e de reconhecimento), é neles, enfim, que fazemos caber o Mundo, e não é, por exemplo, por que denominamos este Cosmos de *Cosmos*, ou este homem de *homem* que ele se torna para nós imediatamente conhecido (em seu ser ou realidade *que lhe é* própria).

Na medida, pois, em que o Cosmos veio a ser concebido pelos filósofos pitagóricos como um *ente* dotado de vida, então a *alma* veio a ser a *archê* de todo o seu *animus*: do vigor ou *força* (da *aretê*) pela qual o Cosmos em si mesmo está dotado (como diz Platão) “de uma vida perpétua e *inteligente*”¹⁰. Enquanto *archê*, a alma revelou (tornou), enquanto conceito, manifesto um rumo ou senso diretivo, feito expressão de um poder em si mesmo inabordável (*theïon*) capaz de conduzir, no ciclo do tempo, cada existente (cada *animal vivente*) à realização de seu próprio fim, dentro, claro, dos limites de sua própria gênese, e, além disso, de manter o próprio Cosmos perpetuamente vivo. *Alma*, em última instância, veio a ser expressão deste conflito permanente, entretanto, observável, entre *infinito* e *finitude*, perpetuidade e perecimento, vida e morte, pelo qual o Cosmos cumpre o processo inesgotável e eterno de sua gênese, facultando em si mesmo o ciclo generativo de todas as *sementes* ou formas latentes de vida... Esse, todavia, se constitui em um lado da questão; o outro diz respeito à imortalidade da alma vinculada ao corpo humano: visto que ela jamais perece, e que passa de um humano para outro humano, disso se segue (tal como diz Platão) a necessidade, feito uma obrigação, de cada um

¹⁰ PLATÃO. *Timeu*. IX, 36 e.

*viver com a máxima santidade toda a vida*¹¹. Daí a fundamental questão, e que denuncia a profunda seriedade humana, sobretudo amorosa e altruísta, do filosofar grego: que é absolutamente necessário (independentemente de se existe ou não um Deus) viver bem, santa ou retamente, em vista disso ajuizar bem, racionalmente as nossas ações, a fim de oferecer, na continuidade da vida do Cosmos, uma alma *decente* para o outro humano que nos sucede!

1.2 No que concerne à chamada teoria da metempsicose (*metempsychôsis*, termo que expressa um deslocamento ou transposição das almas), desde a antiguidade ela alimentou mitos e controvérsias, e, inclusive, esperanças, ou melhor, *ilusões*. Heródoto, por exemplo, (do qual se admite ter vivido entre os anos 480-420 a.C.), atribuiu aos egípcios não só o princípio da crença na imortalidade da alma como também a teoria da migração (por ele dito de *periêlysin*) das almas de corpos para corpos. A *periêlysis* a que se refere diz respeito a um acontecer dentro de uma circularidade, feito um *evento* evolutivo, no sentido de um movimento progressivo e regular, que se dá, vem e vai (*eleúsomai*), de tempos em tempos. Diógenes Laércio, na medida em que faz referência a essa periodicidade, diz ser a alma para os pitagóricos expressão (sob os termos da gênese) da *archê* e do desenvolvimento dos seres vivos, inerente aos quais, e sob *resguardo* de um corpo, fecha um ciclo; recolhida em cada ser, ela exerce essencialmente a função de um órgão mnemônico que *guarda* consigo – *tês psychês peripólêsis* – a recordação de tudo o que ocorre no ciclo do tempo¹². Mas eis o que efetivamente escreveu Heródoto:

Foram ainda os Egípcios que, por primeiro, disseram que a alma humana é imortal; que, quando o corpo morre, ela vem morar em outro ser vivo, recém-nascido. Disseram ainda que, depois de ter percorrido

¹¹ PLATÃO. *Mênon*. 81 b – Texto estabelecido por John Burnet, traduzido por Maura Iglésias. São Paulo: Loyola, 2001.

¹² Os *perípolos* eram os guardas de fronteira. DIÓGENES LAÉRCIO. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*, VIII, 4 – Texto greco a fronte, a cura di Giovanni Reale con la collaborazione di Giuseppe Girgenti e Ilaria Ramelli, Milano: Bompiani, 2005; Tradução de Mário da Gama Kury, Brasília: UnB, 1988.

(*periélthê*) todas as espécies terrestres, aquáticas e aéreas, ela vem novamente a se instalar no corpo humano. E disseram, enfim, que essas diferentes incursões (*periélysin*, migração, transposição) renascem (*gínesthai*) espontaneamente num espaço de três mil anos ...¹³.

A primeira constatação de Heródoto – aquela que afirma que *a alma é imortal* – corresponde ao que tradicionalmente se admite em relação à cultura egípcia; a segunda, a de que os egípcios admitem a transmigração, foge da atribuição habitual¹⁴. Entre os testemunhos ancestrais, anterior ao de Heródoto, temos um de Xenófanes de Cólofon (que viveu entre os anos de 570-460 a.C.), mas não relativo aos egípcios, e sim a Pitágoras mesmo. Trata-se, com efeito, de uma sátira relatada por Xenófanes nestes termos: “Conta-se que um dia, passando perto de alguém que maltratava o próprio cão, possuído de compaixão, ele <Pitágoras> pronunciou estas palavras: *Pare de bater! Sua alma, eu a entendo, é aquela de um homem amigo que pude reconhecer na entonação de sua voz*”¹⁵.

A referência é imprecisa, tanto que sequer cita diretamente o nome de Pitágoras; entretanto, ela não se desvincula do pitagorismo¹⁶. Por detrás da anedota podemos inferir pelo menos duas coisas: uma, que houve uma *mitologização* das teses de Pitágoras, para o que certamente contribuíram, dentre outros, os chamados *pitagoristas* ou *pitagorizantes*: a trupe de discípulos que acatava com excesso de rigor a doutrina pitagórica, sobretudo os preceitos relativos à purificação, à moderação e às dietas a ponto de perambularem pela Grécia como verdadeiros mendigos¹⁷; outra (e isto na medida em que se trata de uma anedota), que houve uma preocupação no sentido de mirar diretamente a crença que se formou às voltas da tese da imortalidade, atingindo, indiretamente, o próprio Pitágoras. Dessa última

¹³ DK 14 A 1; Heródoto, *História*, II, 123.

¹⁴ MORA, Fabio. *Religione e religioni nelle storie di Erodoto*: Milano: Jaca Book, 1985.

¹⁵ DK 21 B 7; Diógenes Laércio, *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*, VIII, 36.

¹⁶ O Gabriele Cornelli dedicou um item específico a esse respeito: CORNELLI, G. *O pitagorismo como categoria historiográfica*. Annablume: São Paulo, 2011, p.112ss.

¹⁷ Cf. *Filósofos Pré-Socráticos. Primeiros mestres da filosofia e da ciência grega*. 3. ed., Porto Alegre: Editora da PUC, 2012.

observação decorre uma outra: que houve, no universo erudito da cultura grega, uma recusa no sentido de acolher e aceitar toda a mitologização derivada da crença na imortalidade.

Aceitava-se, isto, sim, e com alguma facilidade, a tese da imortalidade da *alma* do Cosmos, melhor ainda, do princípio (da *archê*) gerenciadora da perpetuidade do movimento cíclico da geração da vida (do qual o gerar humano participa), mas não da *alma* humana subjetivamente considerada. Tanto é verdade que o *ápeiron* de Anaximandro – aliás, dotado dos mesmos predicados da *psychê* pitagórica – e que teve igualmente uma extraordinária acolhida entre os *físicos*, em nenhum momento se deixou mitologizar. Ambos os conceitos, *psychê* e *ápeiron*, dizem e tendem a explicar as mesmas coisas, porém, tiveram destinação cultural diferente. “Anaximandro dizia (este relato é de Hipólito) que o princípio das coisas existentes é uma certa natureza *ápeiron*”, e que essa natureza (*phýsis*) “é eterna e não envelhece ...”¹⁸. Tal *natureza* (este comentário é de Teofrasto) é “*ápeiron* quanto à forma e quanto à grandeza”¹⁹, ou seja, é informe e destituída de magnitude, e, portanto, não diz respeito a um ente. Foi, com efeito, antes deles, Aristóteles quem registrou, na *Física*, o seguinte parecer: que o *ápeiron* “é o divino (*tò theíon*) porque ele é imortal e imperecível, como querem Anaximandro e a maioria dos fisiólogos”²⁰; na *Meteorologia*, ele disse algo semelhante: que “o *ápeiron* é imortal (...) e imperecível”²¹.

Heráclito, que guarda alguns parentescos quer com os pitagóricos quer com Xenófanes, fez a respeito da *alma* uma observação bastante esclarecedora quanto ao modo pitagórico de conceber a questão. Eis o que ele disse, segundo relato de Aécio: “Heráclito declarou que a alma é imortal, e assim que ela deixa o seu refúgio, retorna à alma do todo, junta-se aos seus semelhantes (*pròs tò homogenés*)”, ou seja, reintegra-se aos

¹⁸ Respectivamente: DK 12 A 11; Hipólito, *Refutação de Todas as Heresias*, I, 6; DK 12 A 9; Hipólito, *as Heresias*, I, 6.

¹⁹ DK 12 A 9a; citado por Simplicio, *Comentário sobre a Física de Aristóteles*, 154, 15.

²⁰ *Física*, III, 4, 203b 14-15 – Texte établi et traduit par Henri Carteron. Paris: “Les Belles Lettres”, 1952.

²¹ *Meteorologia*, II, 1, 353b 6 – Texte établi et traduit par Pierre Louis. Paris: PUF, 1982.

que com ela detém uma gênese comum²². Dá-se que, para os pitagóricos, bem como para Heráclito, a alma do todo é *una*, mas, não a rigor *uniforme*. O *todo* comporta uma diversificação de almas de modo que elas teriam uma identidade ou natureza própria em dependências dos semelhantes (da *homogênesis*), ou seja, do que entre si é *aparentado* ou detém uma *gênese* comum (homem com homem, cavalo com cavalo, etc.) ... Daí que *alma*, para Heráclito, assim como para os demais, seria, pois, expressão do princípio vital e também da revitalização cíclica continuada e constante a que o Cosmos e os existentes particulares estão submetidos.

Nascer corresponderia a experimentar o sentido de uma certa gênese e assim se pôr no fluxo da vida, em dependência do qual se experimenta igualmente a morte, isto é, a *realização* (na qual se mescla a *archê* e o *télos*) de um ciclo de vida específico de uma determinada gênese. A tradição, inclusive, atribui a Heráclito ter sido autor dos termos *gênese* e *ciclo de vida*:

Do nome de *geração* (*tên geneán*), que damos ao tempo, foi Heráclito (segundo Censorino) o autor. Ele observou e, em vista disso, denominou que esse espaço de tempo compreende um *ciclo da vida*: ciclo de que carece a semente para produzir uma outra semente²³.

Morrer não comportava um sentido negativo, e, tampouco, expressava um *fim*, mas, conjuntamente, uma realização e uma continuidade. Morrer significava exatamente isto: facultar a continuidade do princípio vital, e, por força dele, não haveria outro meio melhor de se morrer senão mediante o *germinar*. Daí o que sentenciou Heráclito: “Nós vivemos a morte das almas e as almas vivem a nossa morte”²⁴. Viver a morte da alma é, por suposto, trazer a gênese da vida a participar de um outro e renovado sentido: dar prosseguimento ao fluxo da vida que não se extingue. O extraordinário está em que o mesmo e o outro procedem por novas sendas debatendo-se com outros e novos prazeres e dores, experimentados em um renovado existir. Eis aí por que *as almas vivem a nossa morte*: porque o viver inevitavelmente entrega o nosso “invólucro mortal” ao perecimento

²² DK 22 A 17; Aécio, *Opiniões*, IV, 7, 2.

²³ DK 22 A 19; Censorino, *Sobre o Dia do Nascimento*, XVII, 2.

²⁴ DK 22 B 77; Numênios, *Fragmento 35*, citado por Porfírio, *Antro das Ninfas*, 10.

sempre constante e atual do Cosmos, condição *sine qua non* de sua própria revivificação ou reanimação.

Nascer (disse Heráclito) consiste em experimentar *prazer* (uma condição existencial prazerosa) e *dor* (uma condição de vida sofrida)²⁵. A esse respeito, Clemente de Alexandria fez o seguinte comentário: “Heráclito parece considerar o nascimento como uma infelicidade, ao dizer: *Nascidos eles querem viver e tocar sua sorte mortal (...) e atrás de si deixam filhos para participar da mesma sorte*”²⁶. Clemente, pelo visto, passou longe do que Heráclito certamente quis dizer, na medida em que, do dito de Heráclito, jamais transparece *infelicidade*, e sim apenas o deter-se em uma inevitável sina ou sorte (*mórous*), ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. Ela é objetiva na medida em que (mesmo alguém querendo sob grande ânimo viver) *topa* inevitavelmente com a morte, com o perder-se subjetivamente no movimento da germinação da vida; subjetiva, porque o ânimo de viver se instaura em cada humano como uma consciência particular, apesar de universal, na medida em que cada um (cada alma existente) retorna ao *todo*: à *vida* da Natureza. Daí que não se trata de uma infelicidade; ao contrário, de uma *felicidade*, visto que, querer viver, significa apenas uma coisa: germinar em si mesmo e proliferar a partir de si mesmo a vida. A questão, enfim, é que não há alguém que possa querer viver sem igualmente querer experimentar a sorte mortal: seria o mesmo como alguém querer viver bastante sem querer ficar velho, sem experimentar o prazer e a dor da velhice! O extraordinário, pois, é viver, e isso significa nascer com o que eternamente germina, crescer com o que cresce, e, no percurso do tempo, apodrecer com o que no mundo apodrece.

Esse é o *mórous*! E com isso Heráclito especificou bem o que, efetivamente, os filósofos pitagóricos conceberam (sob os termos de uma reflexão teórica a respeito da *gênese* da vida) por *alma*, e, vinculado a ela, ou seja, ao noema *psyché*, o predicado da *imortalidade*. Alma veio

²⁵ “Heráclito também disse: *É um prazer ou morte para as almas tornar-se úmidas. A entrada na geração é para elas um prazer*” (DK 22 B 77; Numênios, *Fragmento 35*, citado por Porfírio, *Antro das Ninfas*, 10); “Para as almas, morte é tornar-se água, e, para a água, morte é tornar-se terra. Mas a terra nasce da água, e, da água, a alma” (DK 22 B 36; Clemente de Alexandria, *Stromateis/Miscelâneas*, VI, 16).

²⁶ DK 22 B 20; Clemente de Alexandria, *Miscelâneas*, III, 14.

a ser um termo com o qual, sobretudo, eles especificaram um *caráter* ou índole (uma *phýsis*) condicionante da perenidade do *todo*: uma *natureza* em decorrência da qual vem dada e garantida a perpetuidade da *vida* do *Kósmos*. Daí que a explicação de Pitágoras, isto é certo, não tinha por propósito edificar mitos, tornar a mente humana obscura, e sim iluminá-la com explicações racionais, e, claro, *naturais*, plausíveis. Até mesmo Tímon, nas *Sátiras* (segundo consta em Diógenes Laércio), “embora maldizendo Pitágoras, não deixou de realçar seu extraordinário valor”, sua “palavra séria e elevada”²⁷. O certo, pois, é que nunca foi objetivo nem da Filosofia e nem dos filósofos gregos inventar mitos; no máximo, eles recorriam ao mito como forma explicativa no sentido de tornar mais claras e facilmente aceitas algumas explicações ou preleções filosóficas destinadas a promover o esclarecimento e a ilustração, em particular, da juventude (sempre propensa e aberta para acolher o novo) e também dos populares (dos que buscam o esclarecimento).

Quanto, digamos, à “palavra séria e elevada” de Pitágoras no que concerne à *alma* foi por certo Porfírio quem nos legou os melhores termos de sua reflexão teórica. De um lado, Porfírio fez questão de assinalar que “o ensinamento de Pitágoras a seus discípulos ninguém sabe nada com certeza”; ao que, todavia, acrescentou: a razão disso foi que os discípulos de Pitágoras “observavam entre si a regra do silêncio”²⁸; de outro, diz Porfírio que apesar do silêncio,

todo mundo sabia, entretanto, muito bem o que Pitágoras afirmava como premissa (como *próton*) a respeito da alma: que ela é imortal e, em vista desse pressuposto, dizia que ela transmigra (*metabállousan*, desloca-se) dando origem a outro vivente (a outro existente animado); depois disso, que, periodicamente, os que nasceram nascem de novo (*pálin gínetai*); e, por fim, que, se considerarmos corretamente, concluiremos que não existe nada de novo, e que tudo o que nasce animado (*émpsycha*) retém em si a mesma gênese (*homogênês*)²⁹.

²⁷ *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*, VIII, 36.

²⁸ DK 14 A 8a; Porfírio, *A Vida de Pitágoras*, 19.

²⁹ DK 14 A 8a; Porfírio, *A Vida de Pitágoras*, 19; os parênteses foram acrescentados.

Do que observou Porfírio, e, sobretudo, sob o modo como observou, logo se vê que se trata de quatro princípios que tendem a se harmonizar entre si dentro de um esquema lógico. Da premissa segundo a qual *a alma é imortal*, ou seja, de que ela não morre (não se extingue), que permanece sempre em seu estado, segue-se: a) que ela apenas transmigra (*metáballousan*) de um corpo a outro ao qual dá vida, e, com ela, a capacidade de se degenerar (um corpo sem alma, afinal, é um corpo sem vida, incapacitado até mesmo de *morrer*); b) que ela, periódica e ciclicamente, na medida em que passa ou retorna a um corpo (isto é, em que ocorre a *metábasis*), nele *nasce de novo* (*pálin gínetai*), quer dizer, se *repõe* na existência sob renovada vida; c) conclusão: não existe nada de novo, e por uma única razão: porque tudo o que é gerado (dotado da *én-psychê*, ou seja, de *capacidade de respirar*, de *animação*, de *vida*) compartilha de uma origem ou gênese comum (da *homogenês*). São, enfim, quatro termos que, na linguagem atribuída por Porfírio a Pitágoras, combinam logicamente entre si: a imortalidade (a *athanasía*), a transmigração ou passagem (a *metábasis*), o renascimento ou regeneração (a *paliggenesía*) e a homogêne (a *homogenês*).

2. Foi *palingenesia* ou *mentepicose* o que Pitágoras e Platão disseram?

2.1 Frente à doutrina pitagórica da transmigração das almas existem algumas dificuldades quanto à designação: se *metempicose*, se *metensomatose* ou se *palingenesia* ou *palingênese* (em português comparecem as duas designações). A atribuição mais comum tange a Sêrvio Honorato, do século IV: “não foi *metempicose* o que Pitágoras verdadeiramente disse, mas *palingenesia*...”³⁰. Mas Honorato é posterior a Porfírio (232-304); antes deles temos, entretanto, um testemunho ainda mais antigo, de Marcos Terêncio Varrão (116-27 a.C.), que foi conservado e ganhou notoriedade através de Santo Agostinho (354-430), na *Cidade de Deus*.

³⁰ “Pythagoras vero non *metempýchôsin* sed *paligghenesían* esse dicit...” (Marus Servius Honoratus, in *Vergilii Carmina Commentari*, A, III, 68, 14-15, ed. G. THILO, Leipzig 1884, Hildesheim 1961, v. I, 350). Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu>>.

Este é o testemunho:

Marcos Varão (anotou Agostinho) expôs uma crença ainda mais surpreendente nos livros que redigiu *sobre a descendência do povo romano*, cujas palavras transcrevo literalmente: *Alguns astrólogos (disse Varrão) escreveram que os homens estão destinados a um renascimento que os gregos denominam de ‘palingenesia’, em dependência do que fixaram um número de quatrocentos e quarenta anos, tempo pelo qual o mesmo corpo e a mesma alma, na medida em que estiveram unidos em um homem, levam para retomar essa mesma união*³¹.

A referência de Varrão é bastante confiável e atesta que naquele tempo (nos idos dos séculos II e I antes de Cristo) era o nome *palingenesia* e não o de *metempsychose*, o usual. O inusitado é que nem o nome *palingenesia* (nessa forma substantivada) e nem o de *metempsychose* (ou de *metensomatose*) comparecem na literatura filosófica tradicional: quer nas referências atribuídas a Pitágoras, quer nos diálogos de Platão. Nas vezes em que a referência comparece em Platão, restringe-se apenas à mesma fórmula atribuída à Pitágoras: *pálin gígnesthai* (em geral traduzida, mesmo que de modo impróprio, por *nascer de novo*³²). Impróprio, porque a *alma* é justamente expressão do que é imortal e eterno, ou seja, do que não nasce, e, justo porque não nasce, não participa do ciclo (vivencial) da morte. Quer dizer: se a alma é o que não morre, por suposto não é o que *nasce de novo*, mas apenas o que se desloca ou *transmigra* de um corpo para outro corpo, a ponto de ser a expressão da causa e/ou do princípio (*archê*) natural da geração. Instalada em um corpo, ela, por assim dizer, oportuniza ao corpo o móvel, ou melhor, a condição especificadora do gerar, isto é, de se colocar

³¹ *Cidade de Deus*, XXII, 28: “Mirabilis autem quiddam Marcus Varro ponit in libris, quos conscripsit, cuius putavi verba ipsa ponenda. *Genethliaci quidam scripserunt*, inquit, *esse in renascendis hominibus quam appellant: palingenesia; hac scripserunt confici in annis numero quadringentis quadraginta, ut idem corpus et eadem anima, quae fuerint coniuncta in homine aliquando, eadem rursus redeant in coniunctionem*”. (AGOSTINHO. *A Cidade de Deus*. Trad. de João Dias Pereira. Lisboa: Gulbenkian, 1991-1993). Remodelamos a tradução.

³² *Mênon*, 81 b; *Fédon*, 70 c.

(imersão) no processo do nascer, do crescer e do perecer em dependência do qual o que é dado a existir, se *realiza*: cumpre um ciclo de vida e morte no Mundo.

Platão, assim como Pitágoras, concebeu a alma feito um “armazém” mnemônico caracterizador da vida e do viver, na medida em que nela encerrou todo o conjunto de informações ou estruturas (*stoicheia*) relativas ao movimento da geração dos seres quer nos termos de procriação quer de edificação (em termos de *virtudes* atinentes a uma qualificação humana). Em vista disso, Platão distinguiu duas primordiais características específicas da alma humana, que, todavia, se exercem de modo diferente em cada um: a) o *thymós*, o vigor quente, efervescente, irascível, que convulsiona os sentimentos e desperta o móvel estimulador dos desejos ou das paixões, da *epithymia*, do apetite em decorrência do qual somos estimulados a exercitar, no conhecer, a parte intelectiva (raciocinativa) da alma, e, no agir, a deliberação (igualmente raciocinativa, calculada) em vista da virtude; b) o *logistikón*, o vigor calculado do arranjo e do ordenamento racional desses mesmos sentimentos, desejos e paixões quer em vista do conhecer quer do agir ético³³. Não sendo, com efeito, a alma uma propriedade particular, mas apenas uma concessão vital do todo cósmico, em si portadora de valores adquiridos (nela agregados) e disponível a novas aquisições, então, a tendência, na medida em que ela opera a *metábasis*, com ela (sob a base de um corpo vivo), nasce sempre de novo o mesmo e o outro, transmutando aos existentes *dotés* ancestrais: quer relativos ao processo constitutivo e determinante da gênese (do movimento da *phýsis* em que se mesclam a *archê* e o *télos*), quer relativos às características especificadoras da alma humana (do agir deliberativo, virtuoso, pelo qual cada sujeito humano administra e harmoniza o *thymós* e o *logistikón*).

No que concerne à fórmula *pálin gignesthai* (em decorrência da qual Platão teoriza a *anámnêsis* e a *metábasis*), ele comparece no *Mênon*, na seguinte referência:

Dizem eles (os sacerdotes e as sacerdotisas, Píndaro e os poetas) que

³³ *República*, IV, 439a-441a; *Fédon*, 82.

a alma do homem é imortal, e que ela tem um momento de realização (*teleutân*) – ao qual eles denominam de morrer – e outro de nascer de novo (*pálin gígnesthai*), sem jamais vir a morrer de fato: motivo pelo qual devemos nos esforçar por viver uma vida a mais pura possível³⁴.

No *Fédon*, numa mesma referência, encontramos três vezes consecutivas o uso da fórmula:

É bem antigo o logos segundo o qual as almas que daqui se foram se encontram no Hades, e que novamente (*pálin*), eu insisto, para cá voltam e renascem (*gígnontai*) a partir dos que morreram. Ora, se é assim, ou seja, se os vivos de novo nascem (*pálin gígnesthai*) a partir dos que morreram, temos então de admitir que as almas, nesse período, estavam ali mesmo no Hades, pois, afinal, as almas não poderiam de novo renascer (*pálin egígnonto*) caso não existissem...³⁵.

Em ambas as referências, o principal está no fato de Platão vincular a palingênese a *antigos relatos (palaiòs lógos)* quer da tradição religiosa (dos sacerdotes, sacerdotisas e adivinhos) quer dos poetas (em particular Orfeu e Píndaro). Esse apelo, entretanto, ao tradicional, aparenta ser mais acessório que essencial, mesmo que sobre ele esteja embasada a argumentação. Aliás, do modo genérico e solene como o apelo vem referido - *é bem antigo o logos* - está visto que ele é referendado, não como argumento, mas apenas como uma condescendência atenciosa ao ancestral suposto como verdadeiro e que caberia agora ao filosofar redimensionar a sua lógica e a sua veracidade. Assim como Pitágoras encontrou no pressuposto de que *a alma é imortal* uma fonte inspiradora para a sua reflexão teórica, do mesmo modo Platão acolhe a mesma premissa em favor de sua teoria da reminiscência. Nem Pitágoras e nem Platão, entretanto, acolhem o mito enquanto mito; ao contrário, se empenham racionalmente ao máximo, com toda a boa disposição do próprio engenho filosófico, a fim de torná-la o menos desqualificadora possível, e isso no que concerne à compreensão tanto do ser e do acontecer cósmico quanto do ser e do acontecer (do agir

³⁴ *Mênon*, 81 b. O entre parêntesis foi acrescentado.

³⁵ *Fédon*, 70 cd.

virtuoso) humano.

Ainda sobre a sua *atenção* reflexiva perante o ancestral, consta, na Carta VII, estes dizeres de Platão: “Sempre merecem real confiança (*peithesthai*) os antigos e sagrados relatos (*tois palaiois te kai hierois logois*) que nos transmitem a crença na imortalidade da alma...”³⁶. Dar confiança não significa, todavia, acolher tudo como verdadeiro; tampouco, pôr-se na mesma condição de reverência. Cabe aqui, a título de ilustração, a sentença de Epicuro: “Ímpio (*asebés*) não é aquele que rejeita os deuses do povo, mas o que adere às opiniões do povo a respeito dos deuses”³⁷. Sair do labirinto dos mitos que, desde a infância, e em vários recintos, vamos nos acercando, é uma obrigação para quem se dispõe a filosofar. Se o mito não está ou não consiste no princípio, mas está no que se criou em torno dele, então é ainda mais indispensável e necessário salvaguardar e desmitologizar o princípio. É isso exatamente o que faz Platão perante as crenças do orfismo³⁸. Claro que, aqui no seu caso, ele não está preocupado com Orfeu propriamente dito, mas apenas com a tese da imortalidade predicada à alma do Cosmos e à de todos os corpos viventes.

No *Mênon*, na medida em que a questão fundamental em discussão é referida à virtude, se impõe então a necessidade lógica de requerer a cada humano (a cada ser vivo que em si resgatou a alma de um outro, e que, forçosamente, transladará essa mesma alma ainda para um outro, e assim sucessivamente) que se empenhe ao máximo em desempenhar um vida virtuosa, inclusive, purificando e redimindo culpas passadas, a fim de que possa fazer transitar, na vida futura, uma alma detentora da excelência. Daí o sentido de que *mortos* são aqueles cujas almas se encontram no Hades e que são de novo reconduzidas para novos corpos dando origem aos vivos, nos quais os mortos são submergidos a um estado de profunda amnésia, porém, sujeitos à possibilidade de readquirir ou retomar eventuais *lembranças*. Em vista disto, da transmigração ou transferência, eis ainda o

³⁶ *Carta VII*, 335 a – *Lettres*. Trad. de Luc Brisson. Paris: Flammarion, 1997.

³⁷ EPICURO. *Carta a Meneceu*, 123-144 – *Carta sobre a Felicidade: a Meneceu*. Texto bilingüe. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo del Carratore. São Paulo: Unesp, 1997.

³⁸ BERNABÉ, Alberto. *Platão e o orfismo. Diálogos entre religião e filosofia*. Tradução de Dennys Garcia Xavier. São Paulo: Annablume, 2011.

que escreveu Platão: que “é preciso considerar como menor mal ser vítima de grandes crimes ou de grandes injustiças, do que vir a cometê-las”; e sentenciou: “é um cego aquele que não enxerga a consequência de seus atos”, e que “a alma injusta carregará necessariamente consigo” todos os seus males realizados aqui embaixo na terra³⁹. Temos, pois (e como já foi salientado), a obrigação nesta vida de viver bem, retamente, distanciados de toda injustiça e todo mal, e de nos empenhar ao máximo em vista de uma vida serena e feliz.

2.2 Por tudo o que aqui ficou posto, é, enfim, de se supor que o conceito da *palingênese* (*palingenesia*) vinculava-se a uma crença antiga. Na medida, pois, em que Platão dela faz referência, de modo específico valendo-se da fórmula *nascere de novo* (*pálin gígnesthai*), fica saliente que não só a tese da imortalidade da alma vinha de longe como também a própria concepção da *palingênese* era antiga e já estava (inclusive na época de Platão) consolidada no interior da cultura grega. Platão, pois, não faz que redimensioná-la em dependência de suas teorias, sobretudo da reminiscência. Ademais, visto que ele próprio não se vale do substantivo *paliggenesía*, é de se supor que ele seja posterior. Trata-se, por certo, de um nome em algum momento cunhado pelos próprios neoplatônicos em dependência do ponto de vista quer de Pitágoras quer de Platão.

Sobre todos os aspectos é bem provável que foi a partir do termo *palingenesia* e não do de *metempsychose* ou *metensomatose* que tradicionalmente se formulou a teoria da *metábasis* ou da transmigração das almas: do constante (porém, cíclico) movimento natural de renovação da vida no Cosmos. No decorrer do tempo, o termo mais usual veio a ser o de *metempsychose* e não o de *palingenesia*; sendo que o de *metensomatose* foi, em geral, reconhecido como mais apropriado que o de *metempsychose*. Se, todavia, nos restringirmos à significação etimológica, nenhum dos dois, nem o de *metempsychose* e nem o de *metensomatose* expressam a contento a *palingênese*: o primeiro dá a entender que se trata de uma transmutação de almas (de *psychê*), o segundo de corpos (de *sôma*). Talvez a mescla dos dois – *metempsychosomatose* – seria mais conveniente, mas não o suficiente.

³⁹ Carta VII, 335 bc.

De qualquer modo, juntos, os termos *metensomatose* e *metempsicose* se completam e facilitam melhor compreender o que os antigos conceberam por palingênese. Dado que muito raramente conseguimos explicar algo com um só termo, então, além dos dois, faz-se também necessário o conceito de *metábasis*: termo que diz respeito a um movimento de passagem ou de transferência da *vida* de um lugar (de uma base ou corpo) para outro; e além do de *metábasis*, o de *anabiôsis*, isto é, o de *reanimação*, ou, mais precisamente, de restabelecimento ou *ressurreição* da vida (que ciclicamente se interrompe) ao longo do tempo. A ressurreição, bem entendido, pressupõe *vida*; daí que, a rigor, não há ressurreição de mortos, e sim de vivos, de tal modo que (dado que o conceito de morto se aplica apenas ao corpo) pressupõe-se um outro e novo corpo e não mais o mesmo.

O modo como Varrão traduziu e concebeu a *paliggenesía* grega dá bem a dimensão do que realmente o termo entre os gregos significou: a) ao verter *paliggenesía* em latim por *renascendis* (*rinascita*), renascimento, Varrão valeu-se de um termo, que, entre os latinos, e ainda entre nós, expressa um movimento de restauração ou renovação do antigo na recomposição do novo⁴⁰; e mais: valeu-se também do substantivo *conjunção* (*coniunctionis*), a fim de realçar, entre *alma e corpo*, uma ligação harmoniosa, feito uma união conjugal, de parentela, como se um fosse uma propriedade (uma caracterização, ou qualidade) do outro; b) para além de um conceito especificador da gênese (do nascer e desenvolver dos seres), Varrão concebeu a *paliggenesía* como uma atividade dos *genetliólogos* e da *genetliologia*, termos com os quais hoje também denominamos os astrólogos e a astrologia, que, entretanto, na época designava, em sentido próprio, quer os geneticistas (os que estudam a gênese das coisas) quer os genesiologistas (os que se ocupavam com o processo da reprodução humana e animal). Daí que a palingênese não cabe ser vista (isto numa

⁴⁰ Não podemos deixar aqui de salientar o que escrevemos no *Bacon, Galileu e Descartes. O renascimento da filosofia grega* (São Paulo: Loyola, 2012): Giogio Vasari (em 1550, na obra *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architettori*) resumiu no termo *rinascita* a disposição renovadora que tomou conta das *artes* de seu tempo. *Renascere* naquele momento significou exatamente isto: uma espécie de palingenesia, ou seja, um movimento de renovação e *restauração* do antigo (do espírito do filosofar grego) em vista do novo, da prosperidade do Medievo e instauração do que veio a ser denominado de Idade Moderna...

perspectiva da filosofia grega) como uma questão meramente religiosa ou sacerdotal, à qual se mesclava, inclusive, rituais de adivinhação, mas deve forçosamente ser estendida ao que hoje denominamos de genética: ciência que se ocupa com a *transferência de informações* contida nos genes, com a hereditariedade e com a diversificação dos organismos vivos.

Ainda sobre a ligação harmoniosa entre corpo e alma, temos também um testemunho do pseudo-Jâmblico (do III século d.C.), em cuja obra – *Sobre os princípios teológicos da Aritmética* – relata o aprendizado de Pitágoras com os sacerdotes da Babilônia e do Egito. Diz ele que Pitágoras aprendeu com eles a *aphairesis*, ou seja, que a alma, por ser imortal, sofre uma *separação ou afastamento periódico* (*aphairetheisês tês periódou*) em relação ao corpo⁴¹. Essa *aphairesis* periódica (cíclica) expressaria tanto um estado de repouso da alma em seu regenerar cíclico, quanto uma *ablação* em relação ao corpo, na medida em que dele impreterivelmente remove ou suprime a parte *viva*, a ponto de roubar-lhe a vida.

Da *aphairesis*, pois, referida pelo pseudo-Jâmblico, e do demais já visto, cabe, enfim, observar que a alma, efetivamente, é expressão do que, inerente ao corpo, não morre, nem está sujeito ao nascimento, porque é eterno; outra observação diz respeito ao próprio corpo que só *existe*, em sentido próprio, na condição de *corpo vivo*, ou seja, vinculado à alma. Não ocorre, pois (seria contraditório), que o corpo nasce morto e depois tem vida; ele nasce com vida, de modo que o fenômeno do nascer não se restringe à corporeidade, e sim ao organismo vivo, ou seja, ao ente dotado de corpo e de alma (ou de matéria e forma, segundo a expressão de Aristóteles). Submergida na cronologia do tempo, a alma é o que guarda em si a memória do vivido, de maneira que em suas migrações de corpo para corpo leva consigo todo um patrimônio ou depósito mnemônico que, inevitavelmente, se manifesta no corpo de sua momentânea e ocasional existência.

Devido à sua imortalidade, a alma conserva, quer após a morte do corpo (no qual habitava), quer no corpo em que atualmente habita,

⁴¹ DK 14 A 8 – Pseudo-Jâmblico, *Teologúmenos aritméticos*, p. 52, 8. ed. De Falco. *Teologúmenos = Princípios teológicos*.

lembranças do ser e do viver. Tal foi, por exemplo, o que escreveu Diógenes Laércio em referência ao fato de Pitágoras dizer ter sido no passado um outro que não o de agora, e que, por isso, era capaz de *lembranças* passadas, e ancestrais⁴². Excluindo-se aqui todo o mito que se construiu e que ainda se constrói (sob termos mais diversos, em particular o de *reencarnação*) às voltas desse conceber, o que se pode afirmar é que aquele conceber é racional e filosoficamente plausível. Não podemos, aliás, nos esquecer que remonta aos gregos a *ciência* de que as sementes (os espermas, inclusive o do humano) continham o arquétipo, isto é, toda a informação (o *týpos*, a marca, a impressão) disponível e necessária para a reprodução do ser ou da vida. O que Aristóteles, por exemplo, escreveu a respeito da *phýsis* comporta essa ciência: a “*phýsis* (rigistrou) é, por assim dizer, a universal mistura seminal dos elementos” constitutivos do que germina ou vem a ser⁴³; porém (acrescentou), de cada semente não procede qualquer coisa ou o anárquico: “de um homem nasce um homem, e de um grão de trigo nasce trigo e não uma oliveira”. Na sequência perguntou: “Qual é, no entanto, a causa de que, sempre ou de ordinário, de um homem nasça um homem e de um grão de trigo nasça trigo e não uma oliveira?”⁴⁴.

Em conclusão, o conceito de *psychê*, entre os filósofos gregos, antes de fomentar uma psicologia, se constituiu, isto sim, na base do fomento de uma verdadeira e efetiva *genética*. Não que o conceito se restringisse a isso; a questão se põe, que, na medida em que a *phýsis* se constituiu igualmente numa biologia, dentro desse contexto, e enquanto expressão de uma personificação do princípio da vida, a *psychê* expressou, para além de dotes e qualidades referidos à *epithymía* e ao *logistikón* (às paixões e ao raciocínio), dotes e qualidades relativas à *archê* e à *gênesis*, à origem

⁴² DK 14 A 8 – *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*, VIII, 4-5.

⁴³ ARISTÓTELES. *Tratado do céu*, III, 4, 303 a 4 – Suivi du traité pseudo-aristotélicien *Du Monde*. Trad. de Jean Tricot. Paris: Vrin, 1986.

⁴⁴ “Porque todas as coisas que são engendradas pela Natureza, ou bem se produzem assim, ou ao menos de ordinário, enquanto que as coisas que não se produzem sempre ou de ordinário soem ser produzidas pelo azar ou pela sorte” (ARISTÓTELES. *Sobre a Geração e a Corrupção*, II, 6, 33b – tradução de Ernesto la Croce y Alberto B. Pajares, Madrid: Gredos, 1987). Esse mesmo exemplo consta no livro da *Física*: “de uma semente vem a oliveira, e, de outra, vem ou procede o homem” (ARISTÓTELES. *Física*, II, 4, 196a 2-4).

e à reprodução da vida. Por designar a *psychê*, tal como a *phýsis*, um princípio de movimento, e, por ele, aquilo que nas coisas vivas é imortal e imperecível, veio então a designar igualmente o que nelas é sempre *o mesmo*: aquilo pelo qual o novo (o recém-nascido) guarda consigo o ancestral e o distribui no ciclo de vida de geração em geração. Por esse reter e transmitir a *gênese*, há entre os seres vivos uma verdadeira cadeia de repetição (de *rinascita*) renovada e de contínua novidade na decorrência do antigo.

Daí, pois (e esta, enfim, é a grande questão em termos de hoje), que todo o nosso arranjo celular enquanto organismo vivo tem sua origem fincada na ancestralidade da cronologia do tempo, e isso vale para todas as nossas células, inclusive para aquelas que compõem o cérebro, em particular aquela parte na qual se localiza o fenômeno da memória (das *lembranças*). Ora, se são células de memória que guardam consigo memórias passadas, é evidente que em algum momento podem aflorar memórias que não são de hoje; assim como não são de hoje o esperma (a semente) e óvulo (o ovo) em dependência dos quais, unindo-se, os viventes humanos (*animados*) alcançam o movimento cíclico do processo da geração da vida, em que se mesclam o ser e o viver, sob duplo significado: *o que é*, na lembrança, contida na semente, relativa ao que foi; e *o que é* atual, síntese momentânea (sazonal) do mesmo e do outro sob renovado e rejuvenescido sentido.

Referências

AGOSTINHO. *A Cidade de Deus*. Tradução de João Dias Pereira. Lisboa: Gulbenkian, 1991-1993.

ARISTÓTELES. *Acerca de la generación y la corrupción. Tratados breves de historia natural*. Trad. de Ernesto La Croce e Alberto Bernabé Pajares. Madrid: Gredos, 1987.

_____. *Metafísica*. Valentín García Yebra. Edição trilingüe. Madrid: Gredos, 1982.

_____. *Meteorologia*. Texte établi et traduit par Pierre Louis. Paris: PUF, 1982

_____. *Física*. Texte établi et traduit par Henri Carteron. Paris: Les Belles

Lettres, 1952.

_____. *Tratado do céu*. Suivi du traité pseudo-aristotélicien *Du Monde*. Trad. de Jean Tricot. Paris: Vrin, 1986.

BERNABÉ, Alberto. *Platão e o orfismo. Diálogos entre religião e filosofia*. Tradução de Dennys Garcia Xavier. São Paulo: Annablume, 2011.

CORNELLI, G. *O pitagorismo como categoria historiográfica*. Annablume: São Paulo, 2011.

DIELS, Herman; KRANZ, Walther. *Die Fragmente der Vorsokratiker*. 18. ed., Zürich-Hildesheim: Weidmann, 1989.

DIÓGENES LAÉRCIO. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1988; Texto greco a fronte, a cura di Giovanni Reale con la collaborazione di Giuseppe Girgenti e Ilaria Ramelli. Milano: Bompiani, 2005.

EPICURO. *Carta sobre a Felicidade: a Meneceu*. Texto bilíngue. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo del Carratore. São Paulo: Unesp, 1997.

HOMERO. *Odisséia*. Tradução de Trajano Vieira, edição bilíngue. São Paulo: 34, 2011.

_____. *Iliada*. Tradução de Haroldo Campos, com introdução e organização de Trajano Vieira. 2 vols. Bilíngue. São Paulo: Arx, 2003.

JAEGER, Werner. *Aristoteles. Bases para la Historia de su Desarrollo Intelectual*. Traducción de José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

MORA, Fabio. *Religione e religioni nelle storie di Erodoto*: Milano: Jaca Book, 1985.

PLATÃO. *Mênon*. Texto estabelecido por John Burnet. Tradução de Maura Iglésias. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Lettres*. Trad. de Luc Brisson. Paris: Flammarion, 1997.

_____. *República*. Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Gulbenkian, 1993.

_____. *Lois*. Texte établi et trad. par Édouard des Places. Paris: Les Belles Lettres, 1992.

_____. *Phédon*. Trad.par M. Dixsaut. Paris: Flammarion, 1991.

_____. *Timée*. Texte établi et trad. par Albert Rivaud. Paris: Les Belles Lettres, 1985.

_____. *Phèdre*. Texte établi et traduit par Léon Robin. Paris: Les Belles Lettres, 1970.

SPINELLI, Miguel. *Filósofos Pré-Socráticos. Primeiros mestres da filosofia e da ciência grega*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da PUC, 2012.

_____. *Questões Fundamentais da Filosofia Grega*. São Paulo: Loyola, 2006.

Data de registro: 31/08/2012

Data de aceite: 31/10/2012

RESENHA

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p.

*Renata Romanini **

*José Geraldo Pedrosa ***

Apresentado originalmente em 1999 para o Projeto Replanfor, da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho, e incorporado como parte dos trabalhos sobre o tema que o autor vem desenvolvendo desde 1972, quando da defesa de sua dissertação de mestrado, o livro é uma relevante contribuição para os estudos sobre a história da educação profissional no Brasil. Constitui o terceiro volume da trilogia publicada pelo autor sobre o ensino técnico-profissional, antecedido das seguintes obras: *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata* (2000) e *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2000).

O livro retrata o desenvolvimento da educação profissional brasileira, no período que vai do Governo Provisório pós-1930 até ao fim do século XX. Numa continuidade de sua extensa produção historiográfico-educacional e partindo de um posicionamento teórico-metodológico crítico, Cunha consegue captar as vicissitudes do movimento histórico do trabalho e da educação para o trabalho no Brasil no período correspondente, embora muitas vezes se referindo ao Brasil acabe generalizando e dando ênfase aos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro.

Cunha parte do ensino orientado pela força de trabalho industrial e manufatureira para abordar o ensino profissional, demonstrando que a constituição deste “grande aparato educacional” não é um processo linear

* Mestranda em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/MG) e integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos de Memória, História e Espaço (NEMHE). E-mail: renataromarinini@gmail.com

** Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor do curso de Mestrado em Educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). E-mail: jgpedrosa@uol.com.br

e homogêneo. O autor busca reconstruir a lógica interna às políticas educacionais, descrevendo com exatidão a legislação correspondente, explicada por suas implicações ideológicas e disputas hegemônicas que se desenvolveram no campo educacional. Além das mudanças ocorridas no processo produtivo, o autor também descreve como os protagonistas envolvidos com o ensino profissional as encararam. Este livro culmina com a apresentação de um campo educacional marcado por conflitos, sobretudo no que diz respeito ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), instituição que o autor dá atenção especial.

O livro está dividido em seis capítulos: “O Estado Novo e a formação da força de trabalho”; “A montagem do SENAI”; “A montagem do ensino técnico industrial”; “Ensino Industrial, secundário e profissionalizante”; “O ensino profissionalizante no 2º grau e o tecnológico” e “O ensino profissional na virada do século”.

Cunha inicia o capítulo um retratando a década de 1930, momento em que se começa a pensar na formação técnica do trabalhador. Relata o forte protagonismo estatal a partir de 1937, quando o estado interveio na economia assumindo a industrialização como meta e, conseqüentemente, a preocupação com a qualificação da força de trabalho. Desta forma, com a intenção de realizar seu projeto de desenvolvimento, o Estado Novo (1937-1945) utiliza o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica e passa a regulamentar a aprendizagem.

Em seguida, o autor aborda a política educacional do Governo Provisório, desde a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública – educar e sanear –, passando pela centralização da burocracia do aparelho escolar e aumento do controle do poder central sobre o ensino, até a elaboração da política educacional autoritária inspirada no fascismo italiano. Também relata o processo de criação das escolas técnicas secundárias e a curta duração da quebra da dualidade do aparelho escolar. Para finalizar o capítulo, discute a criação da “lei” orgânica do ensino industrial que surge para organizá-lo e padronizá-lo, a partir de determinadas diretrizes.

No capítulo dois, Cunha reconstrói o processo de instalação e crescimento do SENAI, desde sua criação em 1942 até os anos 1990, a partir de três dimensões: organização e financiamento, implantação e desenvolvimento e metodologia de ensino.

A ambiguidade entre as esferas pública e privada, decorrente do corporativismo do Estado Novo, é exposta para explicar a criação desta instituição, que se tratava de uma associação civil criada por decreto-lei e fiscalizada e dirigida em pequena parte pelo Estado, mas dirigida em grande parte e mantida pelos industriais. Com o objetivo de desenvolver cursos de aprendizagem e de aperfeiçoamento de operários, o SENAI foi concebido no contexto da “lei” orgânica e teve intervenção do Estado desde sua organização até seu funcionamento, impondo aos industriais a cobrança de uma contribuição incidente sobre as folhas de pagamento das empresas, a princípio não realizada espontaneamente por parte destas.

O capítulo demonstra como a rede SENAI foi modificando-se em função das ondas de mudanças do setor produtivo, que, segundo Cunha, “cresceu a um ritmo espetacular” (p. 260). Nos anos 1940 o SENAI iniciou suas atividades priorizando a aprendizagem industrial para qualificar o operariado para a indústria que surgia; nos anos 1950 foi a vez da modalidade treinamento, correspondendo à industrialização; nos anos 1970 a ênfase na habilitação (técnica em nível de 2º grau) decorreu mais da política educacional de profissionalização universal e compulsória do que de mudanças do setor produtivo e nos anos 1990 a ênfase recaiu na polivalência. Após antecipar um pouco a história do SENAI, relatando desde seu início em 1940, até os anos 1990, o autor encerra o capítulo com o anexo contendo exemplos de séries metódicas de ofício, que eram sua pedagogia por excelência e que atendiam as exigências do modelo *taylorista* e a opção pela padronização dos métodos de ensino.

No capítulo três, Cunha apresenta a formação do sistema de ensino técnico industrial, focalizando sua situação dos anos 1940 a 1960, isto é, desde o vislumbamento de uma nova categoria ocupacional, como os fatores conjunturais que propiciaram a organização deste sistema, até a constituição do mesmo a partir da organização dada pela “lei” orgânica e suas modificações através da LDB de 1961. O autor retoma a “lei” orgânica e, mesmo sendo repetitivo em algumas informações já tratadas no capítulo um, ele complementa com alguns detalhes a respeito. Algumas mudanças ocorreram a partir da legislação, como a autonomia das escolas técnicas federais e a contradição entre as determinações legais, verificando-se um marcante processo centralizador do ensino técnico industrial. Finalizando

o capítulo, apresenta dados referentes às escolas técnicas industriais e retrata a função propedêutica que os cursos técnicos sempre tiveram e que se fortaleceu a partir de 1950, quando o ensino técnico industrial se orientou simultaneamente para o trabalho e para a continuidade dos estudos – possibilidade dos alunos ingressarem num curso superior.

Cunha apresenta no capítulo quatro a evolução do relacionamento entre ensino secundário e industrial, tipificado em quatro momentos principais: a disputa pela hegemonia das escolas do SENAI com as escolas do ensino industrial, o que fez com que aquelas, de apêndice, passassem, após menos de duas décadas, à posição hegemônica na formação de operários qualificados; a criação das leis de equivalência e reformulações da “lei” orgânica em 1959, que secundarizou o ensino industrial – o curso industrial básico perde seu caráter profissional e o curso de aprendizagem é reconhecido como o único adequado à formação de operários qualificados; a elaboração e implantação do MEC, de 1961 a 1965, de sucessivos projetos de ginásios “modernos”, “orientados para o trabalho” e “polivalentes” e a promulgação da LDB do ensino de 1º e 2º graus em 1971, que previa a profissionalização do ensino médio, ou seja, a fusão dos ramos secundário e profissional desta modalidade de ensino.

No capítulo cinco, Cunha descreve o contexto da reforma educacional expressa na Lei n. 5.692/71, que, segundo ele, trata-se da “mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil” (p. 181), isto é, da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Este capítulo é dividido nos seguintes tópicos: “Detalhamento e implantação da reforma; “A reforma da reforma” e “*Cefetização* das escolas técnicas”.

A reforma do ensino de 2º grau se assentou na necessidade de organizar este ensino de modo que ele tivesse terminalidade, isto é, proporcionasse aos seus concluintes uma habilitação profissional e combatesse a frustração daqueles que não conseguissem ou não quisessem ingressar em cursos superiores. No currículo do ensino de 2º grau, a parte profissionalizante deveria prevalecer sobre a educação geral, e seu objetivo era o de propiciar a habilitação profissional de cada aluno.

Dado o fato de que a reforma não valorizou o ensino industrial, suscitou adesões e rejeições, sobretudo pela inadequação técnico-econômica dessa política educacional, que assumiu dimensão política

em 1974 (Governo Geisel). Desta forma, tem-se a reforma da reforma trazida pela aprovação do Parecer n. 76/75, que reinterpretou a lei citada e demonstrou a necessidade de novas normas e instruções. Todo o processo consequente de mudança da legislação referente à profissionalização no ensino de 2º grau consistiu no refinamento da educação para o trabalho.

Paralelamente à mudança da política educacional no ensino de 2º grau, houve esforço do governo para implementar uma política de multiplicação dos cursos de curta duração, sobretudo em escolas técnicas federais. A Lei n. 6.545/78 transformou as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), sendo que isso foi visto por alguns como valorização das escolas técnicas, que são agora instituições de ensino superior. Mas, segundo Cunha, a *cefetização* representou uma desvalorização dessas instituições por sua situação separada da universidade, ou seja, “mais uma forma pela qual se processa a reprodução da dualidade da educação brasileira” (p. 211).

No capítulo seis, Cunha relata inicialmente as ameaças externas ao SENAI, desde 1995, quando protagonistas antigos e novos formularam demandas que ameaçaram o controle patronal de seus recursos, tentando incluí-los nos orçamentos do governo. As centrais sindicais reivindicaram parte do poder que os empresários detinham, desde o início da instituição, dividindo-o também com o governo em gestão tripartite.

Diante das ameaças, o SENAI desenvolveu estratégias de enfrentamento, prevalecendo entre elas o afastamento da ambiguidade pública/privada, marca de sua origem corporativa. Seu objetivo estratégico era a busca da autossustentação, ou seja, a possibilidade de operar no campo da educação profissional abrindo mão da contribuição compulsória. Desta forma, a instituição não ofereceria mais a aprendizagem industrial, curso que absorve maior parte dos recursos, e se dedicaria aos cursos que o mercado demanda com maior intensidade, e pelos quais está disposto a pagar. “A ambiguidade estaria eliminada. De uma instituição de estatuto equívoco, o SENAI teria abandonado a base estatal de sustentação, num processo de autoprivatização” (p. 261).

Ausente por muitos anos, finalmente o Ministério do Trabalho passa a ocupar o primeiro plano nos projetos de educação profissional, em 1996, após a criação da Secretaria Nacional de Formação e

Desenvolvimento Profissional (SEFOR), que coordenaria toda a oferta de educação profissional no País. Sua meta era garantir competitividade ao setor produtivo e desenvolvimento com justiça social, orientando-se pelos excluídos: os que não conseguem entrar no mercado de trabalho e os que foram dele afastados.

As escolas técnicas federais e o “Sistema S”, que eram interlocutores da SEFOR no campo da educação/formação profissional, tornaram-se apenas atores, pois a hegemonia deste campo foi desafiada pela Secretaria. Assim, é possível verificar que, mesmo vencendo a disputa hegemônica dos anos 1940 e 1950, levando praticamente à extinção do 1º ciclo do ensino industrial, o SENAI, meio século depois, perde essa hegemonia.

Posteriormente, o autor apresenta a política educacional de recomposição da dualidade estrutural da educação brasileira. A educação profissional é configurada pelo Decreto n. 2.208/97 como um sistema paralelo, isto é, um segmento distinto do ensino médio. Contrariamente à tendência que se desenvolvia desde os anos 1950, o aluno poderia cursar o ensino técnico concomitantemente ao ensino médio ou depois deste. E os cursos integrados, que ofereciam no mesmo currículo educação geral e educação técnico-profissional, ficaram proibidos.

Encerrando o capítulo seis e o livro, Cunha o faz apenas de parte de dois capítulos, referindo-se estrita e novamente ao SENAI, com uma exposição sobre sua trajetória, as ameaças sofridas pela instituição e seus enfrentamentos.

Nesse livro, Cunha dá uma atenção especial ao SENAI, valorizando suas ações, demonstrando frequentemente a sua admiração particular pela instituição e sua importância para o ensino profissional, mostrando também que as inovações deste “grande aparato educacional destinado à formação da força de trabalho” no período pesquisado foram muitas e profundas. No livro, fica clara ainda a dinâmica desse processo, suas mudanças, seus avanços e retrocessos e a reação de seus protagonistas. Desta forma, a obra dialoga com as discussões acerca da relação do mundo do trabalho com a educação, da história da educação em geral e, é claro, da educação profissional.

Data de registro: 13/02/2012

Data de aceite: 03/10/2012

RESENHA

PEIXOTO, Adão José. (Org.). *Fenomenologia: diálogos possíveis*. Campinas: Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2011. 221 p.

Sandra Maria Glória da Silva *

Maria Aparecida da Silva **

Esse livro foi organizado com o intuito de ampliar o debate sobre Fenomenologia e estimular o uso desse referencial de pesquisa em outras áreas do conhecimento. Ao todo são dez artigos, ordenados em três partes, que proporcionam ao leitor diversos encontros com a Fenomenologia. Desde o momento inicial, em que é apresentada a elaboração dessa teoria do conhecimento e seus pressupostos principais, passando pela fase intermediária, para os iniciados no assunto, até as investigações mais profundas típicas daqueles que possuem aproximações mais maduras com a Fenomenologia.

A Fenomenologia, método de investigação filosófica elaborado por Edmund Husserl no final do século XIX, surgiu com o intuito de transpor a relação antagônica entre objetivismo e subjetivismo. Enquanto o cientificismo da filosofia positivista busca o conhecimento científico neutro e advoga o distanciamento entre o sujeito e o objeto, a Fenomenologia propõe a inseparabilidade entre o sujeito e o objeto. A perspectiva fenomenológica intenta ver além do cientificismo das ciências naturais e demonstrar a inexistência de um sujeito puro, ou seja, desvinculado do objeto. Por trás dos atos e dos fenômenos humanos observáveis, os fenomenólogos consideram a existência latente de valores, de finalidades que precisam ser interpretados e compreendidos. Assim, a Fenomenologia procura resguardar a especificidade do fenômeno humano com a intenção

* Mestranda em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). E-mail: samags@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: masilva988@hotmail.com

de evitar que as ciências humanas adquiram uma feição determinista, capaz de negar a liberdade humana.

A partir da Revolução Científica do século XVII houve a supremacia do método científico, pautado na experimentação, matematização, manipulação e controle do mundo físico, considerado como o meio mais adequado para aproximar-se da verdade por trás dos fenômenos. No século XIX, surgem as ciências humanas, em um contexto de desmoronamento dos sistemas metafísicos e afirmação dos modelos cientificistas, e adotam o método científico e conceitual das ciências naturais.

Por decorrência desse acontecimento, ocorre um dos questionamentos presentes nesse livro: as ciências humanas podem se constituir como ciências adotando o modelo metodológico das ciências naturais? A Fenomenologia propõe a superação da polaridade sujeito/objeto, mente/corpo, homem/mundo presente, ainda hoje, em diversas teorias científicas, nas ciências humanas, nas concepções de educação. Assim, a Fenomenologia torna-se um método alternativo de fundamentação teórica e filosófica para as ciências humanas, especialmente em um contexto de crises causadas pela aplicação do método científico positivista que emprega as mesmas leis para os fenômenos naturais e humanos.

O leitor que pouco conhece esse referencial teórico não se sentirá desamparado, pois os textos que compõem a primeira parte são um convite a excursionar pela Fenomenologia. Acompanhado por cicerones experimentados que com linguagem clara, sem descuidar do conteúdo e dos conceitos fundamentais, descortinam os fundamentos, a filosofia, os desafios e a perspectiva fenomenológica. Tanto os leitores iniciados quanto os mais experientes encontrarão nessa obra elementos para suscitar debates e reflexões sobre a Fenomenologia, desde os seus fundamentos até as aplicações em contextos contemporâneos.

Os possíveis diálogos da Fenomenologia com outras áreas do conhecimento são exemplificados na segunda e na terceira partes do livro. O método fenomenológico ao confrontar a fragmentação da realidade e a pretensa objetivação e naturalização, preconizadas pelo empirismo positivista, e buscar na mediação o sentido do ser no mundo, se mostrou bastante sociável, pois dialogou, nesse livro, com a Educação, a Psicologia, a Matemática, a Enfermagem e a Literatura.

No contexto educacional, a abordagem fenomenológica influenciou as pedagogias centradas no aluno. Consequentemente, esse educando tende a ser considerado o criador da sua essência, é impulsionado a realizar escolhas e a se responsabilizar por elas. Além disso, a educação na perspectiva fenomenológica advoga o ensino integral, ou seja, que contempla a formação estética, teórica, política, profissional, ética e corporal. Nessa concepção, a educação é percebida como expressão humana, local do imprevisto, do inacabado, da crítica, da criação, da subjetividade, da busca de sentido.

A Psicologia, ao dialogar com a Fenomenologia, admite a compreensão da subjetividade em sua forma ideal, ou seja, desconsidera as perspectivas anteriores sobre o sujeito que o delimitam dentro de um campo considerado como natural, tanto pelo psicologismo quanto pelo positivismo. Assim, almeja-se o retorno às modalidades constitutivas do ser e o rompimento da categorização dos fenômenos em ou psicológicos, ou naturais. Nesse contexto, o sujeito é analisado em estreita relação com o mundo no qual está inserido.

A abordagem fenomenológica da Matemática valoriza a formalização das teorias matemáticas, ou seja, a explicitação da intencionalidade, da essência do que está sendo feito. Os núcleos essenciais dos objetos matemáticos são: a abstração, a idealidade e a exatidão. A tarefa em relação a esses objetos é revelar o significado deles e da realidade da qual se originaram. Essa abordagem distancia-se das questões que priorizam a aplicação da Matemática, preconizada tanto pelo estruturalismo, quanto pelo funcionalismo.

A Enfermagem, atualmente, preconiza o cuidado humanizado, por isso a Fenomenologia auxilia a formação e a atuação dos enfermeiros, orientadas pela busca da subjetividade e compreensão do eu do outro. O investimento na relação com os doentes necessita estabelecer e aperfeiçoar estratégias de humanização, pois a conduta do profissional da saúde é tradicionalmente balizada pelo conceito de não se deixar envolver emocionalmente. Por outro lado, esse profissional ao exercer a Enfermagem a partir de uma perspectiva fenomenológica usa sua subjetividade para captar o ser humano inteiro por trás do tratamento, habitualmente, visto de maneira fragmentada.

A perspectiva fenomenológica, nesse contexto, advoga o encaminhamento dos estudantes de Enfermagem a novas regiões do seu pensar. Por isso, há que se refletir sobre qual a concepção de homem é advogada pelos currículos dos cursos de Enfermagem: o ser fragmentado visto somente em função da sua doença, ou o ser integral que possui sentimentos e vivencia a necessidade do tratamento da saúde. Questiona-se, também, o acolhimento que os professores oferecem a esses alunos durante suas primeiras experiências no ambiente hospitalar, especialmente ao lidarem com a questão da morte.

Por fim, a Fenomenologia e a Literatura dialogam sobre como o outro acontece nos textos escritos e de que maneira o autor deixa no leitor a sua marca e a sua presença, por meio das suas produções teóricas. A relação entre o leitor e o texto ocorre pela busca da libertação da essência das palavras, dos contrassensos e das incongruências que podem ser suscitados pela maneira como o texto é interpretado. Por isso, uma obra pode ser considerada atemporal pela quantidade de interpretações que ela é capaz de suscitar. Assim, o saber da Literatura consiste em dar-se a conhecer perante a riqueza da interpretação humana e, ao mesmo tempo, difundir conhecimentos, fomentar inquietações, questionamentos, reflexões sobre a realidade e o ser no mundo.

Data de registro: 12/02/2012

Data de aceite: 08/02/2013

RESENHA

AQUINO, Orlando Fernandez; PUENTES, Roberto Valdéz. *Trabalho didático na Universidade: estratégias de formação*. Campinas: Alínea, 2011. 146 p.

*Acir Mario Karwoski **

*Benedita Kátia de Araújo Santos ***

Um dos mais novos trabalhos publicados pelos professores Orlando Fernández Aquino e Roberto Valdéz Puentes intitula-se *Trabalho didático na universidade: estratégias de formação* e apresenta como proposta a estratégia de trabalho metodológico para formação do docente universitário no contexto do desenvolvimento em serviço. O trabalho metodológico é, segundo os autores, além de um processo dinâmico e complexo, processo que pode ser utilizado com outras finalidades tais como: a gestão estratégica do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa e a elevação da qualidade da formação dos futuros profissionais e dos profissionais em serviço (p. 18).

Fernández Aquino é doutor em Ciências Pedagógicas e professor superior de Espanhol e Literatura pelo Instituto Superior Pedagógico Felix Varela de Villa Clara, Cuba. Seu título de doutorado foi revalidado no Brasil pela Universidade de São Paulo (USP) como doutor em Educação. É professor visitante na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/, Uberaba) e coordenador da comissão de Implantação do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação (PPGME). Também atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Foi docente nas universidades: Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), em Uberlândia – MG.

* Doutor em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: acirmario@letras.uftm.edu.br

** Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Atualmente é regente do coral da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: beneditakatia@hotmail.com

Valdéz Puentes é doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores: Educação Básica e Superior (GEPEDI).

A arte gráfica, a paginação, as figuras (esquemas), as notas de rodapé, as citações e os anexos harmonizam-se ao longo de toda a obra. O livro foi realizado a partir das atividades vinculadas ao projeto de pesquisas intitulado “Desenvolvimento Profissional dos Professores do UNITRI: uma estratégia de formação centrada na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão.” Compõem as 146 páginas da obra dois anexos e as referências bibliográficas.

Na introdução, os autores destacam a importância da atuação docente na Universidade e apresentam a visão atual a respeito da educação superior e suas instituições. Destacam a inserção das instituições de educação superior na sociedade do conhecimento. O esgotamento do paradigma predominante impede de ver o global e o essencial. Em seu lugar, ganha força o conhecimento interdisciplinar e politransdisciplinar; surge um novo paradigma sociocultural, pós-moderno (emergente e complexo) que busca a organização do saber e a democratização do conhecimento por meio de uma reforma do pensamento. Citam ainda o amparo do trabalho metodológico para os processos de gestão universitária; ensino aprendizagem; pesquisa; produção científica e extensão universitária (p.12). Segundo os autores, “sem instituições de educação superior e de pesquisa capazes de formar um corpo crítico de profissionais, qualificado e culto, a sociedade moderna não poderá garantir um desenvolvimento autêntico e sustentável” (p.13).

No primeiro capítulo intitulado “O trabalho docente na Universidade: precisões conceituais”, os autores comentam a importância da universidade na comunidade por seus aspectos cultural, científico, metodológico e docente. Destacam que o trabalho docente compreende os processos formativos relativos tanto ao professor, aluno, planejamento e a avaliação; e que para seu estudo é necessário atentar para o processo pedagógico de qualidade, formação de professores e o trabalho metodológico.

Diante da preocupação das organizações nacionais e internacionais e também dos professores universitários com a qualidade da educação nos últimos dez anos, os autores concluem que “não basta ser um bom cientista com resultados importantes na pesquisa e publicações nas melhores revistas de sua área. É preciso ser também um bom educador, um pedagogo, alguém dotado de entendimento, que saiba situar-se no ponto de vista do outro, especialmente dos estudantes; capaz de procurar soluções aos problemas de aprendizagem que apresentam os futuros profissionais seja em nível de graduação ou pós-graduação” (p.30). Em síntese, segundo os autores, o trabalho docente na educação superior é a essência da Universidade.

No segundo capítulo intitulado “Modelo educativo e processo pedagógico de qualidade”, os autores relatam a necessidade de considerar o processo pedagógico com o trabalho docente, mas sem perder as relações com seus indicadores de qualidade, a formação de professores e o trabalho metodológico, enfocando as questões histórico-culturais da Psicologia; da Pedagogia e da Ciência Didática. Comentam, ainda, que a formação dos profissionais cada vez mais preparados com atitudes científicas e humanísticas na resolução de problemas passa necessariamente pelo processo pedagógico das salas de aula universitárias: processo de ensino-aprendizagem-pesquisa. Os autores descrevem os componentes do processo pedagógico e suas relações ressaltando que o mais importante é a formação do professor para o desenvolvimento do seu labor docente, sua responsabilidade, sua motivação, seu compromisso e sua ética. Encerram o capítulo expondo um sistema de indicadores resultantes da operacionalização do conceito “qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa” ou “qualidade do processo pedagógico”.

O terceiro capítulo intitula-se “O trabalho metodológico na universidade”. Nele, os autores centram o estudo do trabalho metodológico, ou trabalho didático, na condição de processo integrante da atividade universitária. Discorrem sobre as três dimensões do processo pedagógico: administrativa, científica e humanista. Citam que os componentes do trabalho metodológico podem ser pessoais e não pessoais ou didáticos. O primeiro envolve os estudantes, professores, gestores universitários e coordenador acadêmico; os didáticos estabelecem uma correlação da Pedagogia e da Didática com o trabalho metodológico que são: problemas,

objetos, objetivos, conteúdos, métodos, forma de organização, meios e resultados. Segundo os autores, “o trabalho docente-metodológico é a atividade realizada por docentes e gestores, apoiados nos conhecimentos mais atuais das ciências pedagógicas, as ciências particulares e as experiências acumuladas, com o objetivo de elevar a preparação profissional do corpo docente e a melhora da qualidade do processo pedagógico de formação de profissionais” (p. 74). Para por em prática o modelo apresentado pelos autores, podem ser desenvolvidas diversas atividades tais como a reunião metodológica, a aula metodológica de caráter instrutivo, a aula metodológica de caráter demonstrativa, a aula aberta, a aula de comparação, o controle da aula, a reunião do coletivo de disciplina e a preparação da disciplina (p. 76).

O quarto e último capítulo, intitulado “Como instrumentar uma estratégia de desenvolvimento metodológico na instituição de educação superior (IES)?” apresenta as relações entre o trabalho metodológico, a direção do processo pedagógico e o contexto educativo. Esse capítulo aprofunda a discussão a respeito da importância da dimensão administrativa ou de gestão do processo pedagógico pela pró-reitoria de graduação. Segundo os autores, “a pró-reitoria tem como núcleo fundamental a atividade de assessorar, por meio da organização do trabalho metodológico, de modo a planejar, instrumentar, executar e avaliar a atividade docente, a qual constitui, por sua vez, um processo estratégico de direção dos demais processos, com particular ênfase na formação dos profissionais” (p. 103). Os princípios que sustentam a estratégia metodológica são o princípio da contextualização, o princípio sistêmico, o princípio científico e o princípio da participação. As fases ou etapas das estratégias didáticas são a preparação, a revisão, o desenvolvimento e a institucionalização. Inclui-se também a fase de avaliação. Segundo os autores, baseados nisso, “está-se em condições reais de assumir plenamente o trabalho metodológico como forma estratégica de direção da atividade docente na IES e como processo universitário complexo, ativo e consciente que conduz à formação dos professores em serviço e à elevação da qualidade do processo pedagógico de formação de profissionais” (p. 129).

A obra não tem conclusão. O trabalho de reflexão continua a desafiar o leitor. As estratégias de formação apresentadas pelos autores tornam o trabalho didático na universidade o foco das atuais discussões a respeito da formação dos professores para a educação superior. É preciso repensar os modelos curriculares dos programas de pós-graduação *stricto sensu* inserindo mais conteúdos de didática visando instrumentalizar os docentes para atuação no ensino, não apenas na pesquisa. Além disso, o papel dos gestores das IES não deve ser apenas administrativo, mas principalmente de cunho didático-pedagógico, com programas permanentes de desenvolvimento e avaliação docente.

O século XXI traz novas gerações de estudantes para as salas de aulas das universidades. Os professores, então, devem estar preparados teórica e didaticamente para atividades de ensino, pesquisa e extensão que atendam aos interesses institucionais e aos interesses dos estudantes, futuros profissionais da sociedade global centrada no conhecimento.

Sendo cubanos, os autores explicitam o *ethos* de profissionais qualificados e formados pela universidade cubana, com forte preocupação pela excelência acadêmica centrada na pesquisa e no papel científico da didática. Sem dúvida, a vantagem acadêmica de Cuba apresentada por Carnoy (2010) ressalta a importância que o rendimento escolar tem com aplicabilidade científica da didática, visando à implementação de técnicas pedagógicas de comprovada eficácia e nível de excelência. Outra obra importante que vem complementar as reflexões acerca da didática na educação superior no Brasil é o livro *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*, organizado por Puentes e Longarezi (2011). Nessa obra, diversos autores apresentam o panorama da didática em diferentes universidades públicas e privadas do Brasil, especialmente nos cursos de licenciaturas.

A obra *Trabalho didático na universidade: estratégias de formação* é recomendada para estudantes dos cursos de licenciaturas e para os docentes da Educação Superior interessados em refletir acerca de sua prática didático-pedagógica, visando a melhoria da qualidade de seu trabalho.

Referências

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdéz. *Trabalho didático na universidade: estratégias de formação*. Campinas: Alínea, 2011.

CARNOY, Martin. *La ventaja académica de Cuba: ¿por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: FCE, 2010.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdéz. (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011.

Data de registro: 29/04/2012

Data de aceite: 08/02/2013

FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO:

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

PERMUTAS NACIONAIS

1. **Acta Científica. Instituto Adventista de Ensino. São Paulo – SP.**
2. **Ágora Filosófica.** Universidade Católica de Pernambuco; Biblioteca Central. Recife – PE
3. **Aisthe: revista de estética. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.**
4. **Anais de Filosofia.** Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei – MG.
5. **Análise & Síntese.** Faculdade São Bento da Bahia. Salvador, BA.
6. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
7. **Anos 90.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre – RS.
8. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação.** Universidade Estadual do Sudoeste. Vitória da Conquista – BA.
9. **Arius.** Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande – PB.
10. **Bolema.** Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Departamento de Matemática. Rio Claro – SP.
11. **Boletim Paulista de Geografia.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Regional de São Paulo. São Paulo – SP.
12. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
13. **Caderno de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Recife – PE.
14. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas.** UNICENTRO Newton Paiva. Belo Horizonte – MG.
15. **Caderno de Pesquisa Discente.** Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas – RS.
16. **Cadernos ANDES.** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília – DF.
17. **Cadernos de Campo.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudo. Nietzsche. São Paulo – SP.

18. **Cadernos de Ciências Sociais.** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
19. **Cadernos de Educação.** Universidade de Cuiabá. Cuiabá – MT.
20. **Cadernos de Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Pelotas – RS.
21. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
22. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
23. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
24. **Cadernos de Tradução.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
25. **Cadernos IPPUR/UFRJ.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro – RJ.
26. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
27. **Cadernos Pedagógicos e Culturais.** Fundação Brasileira de Educação. Niterói – RJ.
28. **Cadernos Pet Filosofia.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
29. **Cênica.** Laboratório do Ator. Campinas – SP.
30. **Ciência & Educação.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru – SP.
31. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
32. **Ciência e Cultura.** Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo – SP.
33. **Cognitio.** Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.

34. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
35. **Comunicarte.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
36. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
37. **Consciência.** Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos. Palmas – PR.
38. **Dialogia.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
39. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
40. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
41. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
42. **Eccos.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
43. **Ecos Revista.** Universidade Católica de Pelotas. Escola de Comunicação Social. Pelotas – RS.
44. **Educação & Mudança.** Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão. Anápolis – GO.
45. **Educação.** EDIPUCRS - Pont. Univ. Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
46. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
47. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
48. **Educação em Debate.** Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE.
49. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
50. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
51. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
52. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
53. **Educação UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.

54. **Educação: revista do Centro de Educação.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
55. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
56. **Educativa.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
57. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
58. **Entretextos.** Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR.
59. **Ensaio.** Revista de Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. BH – MG.
60. **Episteme.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Porto Alegre – RS.
61. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
62. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
63. **Espaços da Escola.** Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí – RS.
64. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
65. **Estudos de Psicologia.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
66. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
67. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
68. **Estudos Portugueses e Africanos.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP.
69. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
70. **Ethica.** Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro – RJ.
71. **Ética & Filosofia Política.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Filosofia. Juiz de Fora – MG.

72. **Filosofia UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.
73. **Fórum Crítico da Educação.** Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro – RJ.
74. **Fragmentos de Cultura.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
75. **Gestão em Ação.** Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA.
76. **Grifos.** Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó – SC.
77. **História da Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS.
78. **Humanas.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
79. **Humanidades.** Universidade de Brasília. Brasília – DF.
80. **Humanistas.** Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Belém – PA.
81. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
82. **Ícone.** UNITRI Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia – MG.
83. **Ide.** Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. São Paulo – SP.
84. **Idéias.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP.
85. **Ilha do Desterro.** Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca. Florianópolis – SC.
86. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
87. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
88. **InterAÇÕES; cultura e comunidade.** Faculdade Católica de Uberlândia. Uberlândia – MG.
89. **Interações: estudos e pesquisas em psicologia.** Universidade São Marcos. São Paulo – SP.
90. **Interface.** Universidade Estadual Paulista. Fundação UNI Botucatu. Botucatu – SP.

91. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS.
92. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
93. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
94. **Leopoldianum.** Universidade Católica de Santos. Santos – SP.
95. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
96. **Logos.** Universidade Luterana do Brasil. Canoas – RS.
97. **Lugar comum.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
98. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.
99. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
100. **Matraga.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
101. **Mimesis.** Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP.
102. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
103. **Movimento.** Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ.
104. **Multiciência.** Associação das Escolas Reunidas. São Carlos – SP.
105. **Numen.** Revista de Estudos e Pesquisa da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião. Juiz de Fora – MG.
106. **Paradoxa.** Universidade Salgado de Oliveira. São Gonçalo – RJ.
107. **Perspectiva Filosófica.** Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Recife – PE.
108. **Philosophica.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
109. **Presença Filosófica.** Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos. Rio de Janeiro – RJ.
110. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.

111. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
112. **Prismas da Educação.** Instituto Superior de Educação La Salle. Niterói – RJ.
113. **Proposta.** Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. Rio de Janeiro – RJ.
114. **Psicologia em Estudo.** Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR.
115. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Brasília – DF.
116. **Psicologia: Teoria e Prática.** Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP.
117. **Psychê.** Universidade São Marcos. São Paulo – SP.
118. **Quaestio.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
119. **Reflexão.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
120. **Reflexão e Ação.** Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul – RS.
121. **Relações Humanas.** São Bernardo do Campo – SP.
122. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
123. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
124. **Revista Brasileira de Filosofia.** Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo – SP.
125. **Revista Brasileira de Musicoterapia.** União Brasileira das Associações de Musicoterapia. Rio de Janeiro – RJ.
126. **Revista da Academia Nacional de Musica.** Academia Nacional de Musica. Rio de Janeiro – RJ.
127. **Revista da Escola de Enfermagem da USP.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem. São Paulo – SP.
128. **Revista da FAGED.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador – BA.
129. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.

130. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência.** Museu de Astronomia e Ciências Afins. Rio de Janeiro - RJ.
131. **Revista de Comunicação.** Agora Comunicação Integrada. Rio de Janeiro – RJ.
132. **Revista de Divulgação Cultural.** Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau – SC.
133. **Revista de Educação AEC.** Associação de Educação Católica do Brasil. Brasília – DF.
134. **Revista de Educação do COGEIME.** Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. São Paulo – SP.
135. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
136. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
137. **Revista de Extensão.** Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários. João Pessoa – PB.
138. **Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde.** Universidade Estadual Paulista. Marília. – SP.
139. **Revista de Filosofia.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
140. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
141. **Revista de Nutrição.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
142. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
143. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
144. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
145. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
146. **Revista Filosófica Brasileira.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro – RJ.

147. **Revista Latino-Americana de Enfermagem.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto – SP.
148. **Revista Pedagógica.** Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó – SC.
149. **Revista Tecnologia da Informação.** Taguatinga – DF.
150. **Rhema.** Instituto Teológico Arquidiocesano Santo Antonio – ITASA. Juiz de Fora – MG.
151. **Saúde, Sexo e Educação.** IBMR - Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação. Rio de Janeiro – RJ.
152. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
153. **Sementes cadernos de pesquisa.** Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA.
154. **Serie-Estudos.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.
155. **Signos.** UNIVATES. Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior. Lajeado – RS.
156. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
157. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
158. **Sociedade em Debate.** Universidade Católica de Pelotas. Escola de Serviço Social. Pelotas – RS.
159. **Sofia: Revista de Filosofia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.
160. **Studium: Revista de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Biblioteca. Recife – PE.
161. **Symposium.** Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Central. Recife – PE.
162. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
163. **Tempo da Ciência.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR.
164. **Tempo e Presença.** Koinonia. Rio de Janeiro – RJ.

165. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
166. **Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá – PR.
167. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
168. **Thot.** Associação Palas Athena do Brasil. São Paulo – SP.
169. **Tópicos Educacionais.** Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Recife – PE.
170. **Tradução & Comunicação.** Centro Universitário Ibero-Americano. São Paulo – SP.
171. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
172. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.
173. **Zetetike.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.

PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Acontecimiento.** Instituto Emmanuel Mounier. Madrid, Espanha.
2. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universität Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
3. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
4. **Análise Social.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
5. **Analogia Filosófica; Revista de filosofia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
6. **Anamnesis: Revista de Teologia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
7. **Anthropos.** Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques, Venezuela.
8. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
9. **Boletín.** CINTERFOR. Montevideo, Uruguai.
10. **Brasilien Dialog.** Institut Für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
11. **Chakana.** Missio Missionswissenschaftliches Institut Missio. Aachen, Deutschland.
12. **Colonial Latin American historical review: CLAHR.** University of New Mexico. Albuquerque, Novo México.
13. **Communication & Cognition.** Ghent, Belgium.
14. **Communio: Commentari Internationales de Ecclesia et Theologia.** Sevilla, Espanha.
15. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
16. **Contextos.** Universidad de León. León, Espanha.
17. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
18. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
19. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.

20. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
21. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
22. **Cuadernos sobre Vico.** Universidad de Sevilla. Sevilla, Espanha.
23. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
24. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
25. **Dialectica.** Universidad Pedagogica Experimental Libertador. Rubio-Tachira, Venezuela.
26. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagogico de Maracay. Maracay, Venezuela.
27. **Dialogo Cientifico.** Zentrum fur Wissenschaftliche Kommunikation Mit Ibero-America, Centro de Comunicacion Cientifica. Tubingen, Alemanha.
28. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
29. **Diálogo Político.** Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires, Argentina.
30. **Diánoia.** Anuario de Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
31. **Discusiones Filosóficas.** Universidade de Caldas. Manizales, Colômbia.
32. **Disenso.** Disenso. Buenos Aires, Argentina.
33. **Docencia.** Universidad Autonoma de Guadalajara. Guadalajara, Mexico.
34. **Educacion.** Zentrum fur Wissenschaftliche Kommunikation Mit Ibero-America. Centro de Comunicacion Cientifica. Tubingen, Alemanha.
35. **Educación.** Universidad de Costa Rica, Sistema de Bibliotecas, Documentacion e Informacion; Unidad de Selección y Adquisiciones - Seccion de Canje. San José, Costa Rica.
36. **Education In Science.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
37. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.

38. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
39. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
40. **Estudios Filosóficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
41. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe.** Universidad de Tel Aviv, Escuela de Historia. Tel Aviv, Israel.
42. **Ethos.** Instituto de Filosofia Practica. Buenos Aires, Argentina.
43. **Extramuros.** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion; Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile, Chile.
44. **Florensia.** Bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti. Florensia, Italia.
45. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
46. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
47. **Hipsipila: revista cultural de la Universidad de Caldas.** Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
48. **Horizons philosophiques.** College Edouar-Montpetit. Quebec, Canadá.
49. **Huellas: revista de la Universidad del Norte.** Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
50. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
51. **Idea: Revista de la facultad de ciencias humanas.** Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
52. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
53. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
54. **Ila.** Informationsstelle Lateinamerika. Bonn, Deutschland.
55. **Impacts.** Université catholique de l'Ouest. Angers, França.
56. **In Itinere.** Universidad Fasta. Mar del Plata, Argentina.
57. **Inovação.** Ministerio da Educação. Instituto de Inovação Educacional . Lisboa, Portugal.
58. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
59. **Intersticios.** Universidad Intercontinental. Tlalpan, México.

60. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
61. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
62. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
63. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
64. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
65. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
66. **Logos: anales del Seminario de Metafísica.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
67. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
68. **Luso-Brazilian Review.** Luso-Brazilian review. Madison, WI.
69. **Matière l'esprit.** Universite de Mons-Hainaut. Mons, Belgica.
70. **Miscelánea Comillas.** Universidad Pontificia Comillas. Madrid, Espanha.
71. **New Frontiers in Education.** New Delhi, India.
72. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
73. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
74. **Paradigma.** Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Maracay, Venezuela.
75. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Librería Borja. Barcelona, Espanha.
76. **Perficit.** Colegio San Estanislao. Salamanca, Espanha.
77. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autónoma De Mexico. Mexico, D.F.
78. **Primary Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
79. **Psychology.** Bowling Green. Ohio, EUA.
80. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
81. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
82. **Relea: Revista Latinoamericana de estudios avanzados.** Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas Y Sociales. Caracas, Venezuela.

83. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
84. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
85. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
86. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
87. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
88. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
89. **Revista de Ciências Humanas.** Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colômbia.
90. **Revista de Educação.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
91. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
92. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz. Maracaibo, Venezuela.
93. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
94. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
95. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
96. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
97. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
98. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
99. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
100. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
101. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
102. **Revista Historia de la Educacion Latinoamericana.** Sociedad de Historia de la Educacion Latinoamericana. Boyacá, Colombia.

103. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
104. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación.** Universidad Intercontinental, Facultad de Psicología. Tlalpan, México.
105. **Revista Interdisciplinaria Extensiones.** Universidad Intercontinental. Tlalpan, México.
106. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Rosário, Argentina.
107. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
108. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
109. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
110. **Revue Internationale de Philosophie.** Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Bélgica.
111. **Sabernovohispano: anuario del Centro de Estudios Novohispanos.** Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, Mexico.
112. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.
113. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
114. **Sapere Aude.** Universidad Autonoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
115. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
116. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
117. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
118. **Studi di Estetica.** Bologna, Itália.
119. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
120. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
121. **Synaxis.** Catania, Itália.

122. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
123. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
124. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
125. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
126. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
127. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
128. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
129. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Bogotá, Colombia.
130. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
131. **Varona.** Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Cuba.
132. **Vela Mayor.** Anaya Educacion. Madrid, Espanha.
133. **Vocês.** Universidad Intercontinental. Escuela de Teología. Tlalpan, México.
134. **Volubilis: Revista de Pensamiento.** Centro Asociado de la Uned. Melilla, Espanha.
135. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
136. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.
137. **Zona Abierta.** Editorial Pablo Iglesias. Madrid, Espanha.

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação
Inep/MEC
Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal
Brasília – DF

Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Brasília – DF

Library of Congress Office
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
“Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y
Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires - Argentina

CNRS – INIST – Departement Ressources Documentaires
Vandoeuvre-lès-Nancy – France

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca - Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

MAISON DES SCIENCES DE L’HOMME
Paris – França

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Bibliografia Brasileira de Educação/INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)

3. The Philosopher's Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATININDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Bibliografia Brasileira de Educação/INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher's Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)

6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Bibliografia Brasileira de Educação/INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Belgique (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Bibliografia Brasileira de Educação/INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ)

10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)

11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros nas áreas de Educação e Filosofia, que serão destinados às seções de artigos, debates, entrevistas, comunicações, documentos, notícias de pesquisa, resenhas, resumos de teses e de dissertações. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado.

Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) co-autor(es), com a descrição da ocupação e vinculação profissional atual; a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. Antônio Gomes da Silva, Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço: Rua Afonso Pena, nº 20, apto. 102, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail:antonio.gomes@udi.com.br

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

O texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte com corpo 12.

Os textos deverão conter resumos, um na língua de origem e outro em inglês e/ou francês, cada qual com no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, indicar três a cinco palavras-chave na língua de origem do texto e sua tradução em inglês e/ou francês, conforme o caso.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas, documentos e traduções/30 páginas; debates e comunicações/15 páginas; notícias de pesquisa e resenhas/08 páginas; resumos de dissertações e de teses/ 01 página.

É vedado que o autor submeta um texto concomitantemente à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos” (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor – ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, *Educação e Filosofia*, volume, nº, páginas). Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accept for publication original works by Brazilian and foreign authors in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, debates, interviews, documents, reports on research, extended reports, summaries of theses and dissertations. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board.

Languages

Educação e Filosofia publishes in Portuguese, German, Spanish, French, English and Italian.

Identification of author(s)

The main electronic file should bring no identification nor indirect clues that can lead to recognition of the author(s).

In a separate electronic file – Step 4. Upload supplementary files –, contributors should give the following information: the title of the work, full name of the author or authors, with a description of profession occupation and current institutional connection, the highest academic qualification and its corresponding university, as well as complete address for contact, following the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. Antonio Gomes da Silva. Professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Address: 20 Afonso Pena St., apt. 102, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Postal Code: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

Presentation of originals

Material for publication should be sent by electronic means in the site www.seer.ufu.br. The main file should contain only the originals, with no identification of the author or authors. The text must be presented in a recent version of the program *Word for Windows* and configured as A4 paper page size, double-spaced, justified margins and type font size 12.

The texts should bring summaries, one in the original language and another in English and/or French, each having a minimum of 50 and maximum of 150 words. Authors should also point out from three to five key words in the original language and in the translation in English and/or French, as may be the case.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews, documents and translations; 15 pages for debates and information; 8 pages for reports on research and extended reports; 1 page for summaries of dissertations and theses.

It is prohibited for an author to submit a text to Revista Educação e Filosofia and to another periodical at the same time under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Ethics and research with human beings

Foreign contributors who bring results of their own researches in which human beings had been employed are expected to follow the norms and regulations concerning research ethics of the country where they work and live in. In the case of collective papers, this stand for the main author.

Bibliographic references

Should contain at least the authors and texts cited in the work and presented at the end of the text in alphabetical order, following the current norms of ABNT or other coherent system recognized by the international scientific community. Collaborations that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect form will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by *Word for Windows* and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment

will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered and already approved by the magazine, will not be able to be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board.

Copyright and legal responsibility

The authors appearing in **Education and Philosophy** are the owners of their copyrights and are allowed to publish the same texts in another journal, under the condition of mentioning the reference to our original issue. Our Journal and its publisher are exempt of legal responsibility for the content of the texts, which falls to the author(s).

Complementary issues

Contributors will receive free of charge two copies for each issue containing their article. This amount of free copies is the same when two or more persons figure as co-authors of one text.

Contacts

Originals should be delivered by mail to:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2160, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-100 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Internet page: www.seer.ufu.br

E-mail: revedfil@ufu.br

Telephone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS

Nature des collaborations

La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux d'auteurs brésiliens et étrangers dans les domaines de l'éducation et de la philosophie sous forme d'articles, de débats, d'interviews, de communications, de documents, de recherches novatrices, de comptes rendus, de résumés de thèses, d'abrégés d'auteurs et de dissertations. Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions.

Idiomes

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

L'Identification de l'auteur(s)

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention **de l'auteur** de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées).

A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire (à part), en précisant le titre de l'article ainsi que le nom et prénom de l'auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution décrivant son *status* professionnel, son adresse (pour l'éventuel contact) et les renseignements relatifs à la qualification académique la plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme.

On cite par *exemple*:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation -

Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Parisdocteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris- Fr.

Adresse complète: 22, Rue d'Alsace - 25000 Besançon – FRANCE.

Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable – 0033.6.87.88.12.10 – Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail : antonio.gomes@gmail.com.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

En complément, il doit être accompagné de deux résumés: l'un en langue d'origine et l'autre en langue étrangère, au choix, dont le nombre de mots oscillera entre 50 et 150 chacun en indiquant 3 à 5 mots clés.

Longueur maximale des travaux: Les articles, interviews, documents et traductions sont limités à 30 pages, pour les débats et les communications 15 pages, pour les recherches innovatrices, les comptes rendus et les résumés ou abrégés 8 pages et pour les résumés de dissertations ou de thèses, 1 page.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

Illustrations

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les « êtres humains. »

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions à propos des êtres humains, devront respecter les normes étiques en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue *Éducation et Philosophie* en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue *Éducation et Philosophie* indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Université Fédérale d'Uberlândia

Revue *Éducation et Philosophie*

Boîte Postale – 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

**NOMINATA DOS PARECERISTAS DO VOLUME 27 DA
REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA – ANO 2013**

Akiko Santos
Alberto Marcos Onate
Alexandre Filordi Carvalho
Alfredo José da Veiga-Neto
Aloísio Ruedell
Amarildo Luiz Trevisan
Ana Maria Said
Andréa Maturano Longarezi
Anselmo Tadeu Ferreira
Antônio Álvaro Soares Zuin
Antônio Bosco de Lima
Antônio Fanni Segatto
Armindo Quillici Neto
Augusto Bach
Bernardo Gonçalves Alonso
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Carlos Alberto Lucena
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento
Carlos Eduardo Vieira
Carlos Henrique de Carvalho
Carlos Roberto Jamil Cury
Celso José Martinazzo
César Donizetti Pereira Leite
Cíntia Vieira da Silva
Cláudia Fenerich de Carvalho
Constança Terezinha M. Cesar
Dante Augusto Galeffi
Eduardo Ferreira Chagas
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Eucídio Pimenta Arruda
Eurize Caldas Pessanha
Filipe Ceppas de Carvalho e Faria
Gabriele Cornelli
Geraldo Inácio Filho
Hélio Rebello Cardoso Júnior
Henry Martin Burnett Júnior

Imaculada Maria Guimarães Kangussu
Irlen Antônio Gonçalves
João Luiz Gasparin
José Benedito de Almeida Jr.
José Carlos de Souza
José Carlos Souza Araújo
José Eustáquio de Brito
José Lima Júnior
José Luiz Zanette
José Maurício de Carvalho
Karin Kässmayer
Leoni Maria Padilha Henning
Lídia Maria Rodrigo
Luiz Antônio da Silva Peixoto
Márcio Danelon
Marcos César Seneda
Marcus Vinícius da Cunha
Maria Socorro Militão
Mariluze Ferreira de Andrade e Silva
Mirian Donat
Odílio Alves Aguiar
Olavo Calábria Pimenta
Paula Ramos de Oliveira
Pedro Hussak van Velthen Ramos
Rene José Trentin Silveira
Roberto Akira Goto
Roberto Valdes Puentes
Robson Luiz de França
Rodrigo Pelloso Gelamo
Ronaldo Vielmi Fortes
Samuel Bueno Soltau
Sérgio César da Fonseca
Sílvia Saviano Sampaio
Sônia Maria dos Santos
Tiago Adão Lara
Vani Terezinha de Rezende
Verlaine Freitas
Wagner de Mello Elias
Walter Omar Kohan
Wenceslau Gonçalves Neto

SUMÁRIO DO VOLUME 27

Revista Educação e Filosofia, v. 27. nº 53, jan./jun. de 2013

Editorial13
Wagner de Mello Elias

Entrevista

Entrevista com Fausto Castilho: uma vida filosófica 17
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
Luciene Maria Torino
Marcos César Seneda

Artigos

O caráter de publicização da leitura na obra de Comênio73
Ana Maria Esteves Bortolanza

A concepção de “trabalho” na filosofia de Hegel e de Marx87
Giovanni Semeraro

Conoscenza storica e coscienza morale in Pietro Piovani 105
Fabrizio Lomonaco

Educação, verdade e valor: diálogo com Nietzsche 137
Thabata Franco de Oliveira
Vera Teresa Valdemarin

Entre a religião e a política: Hannah Arendt, leitora de Kierkegaard 161
Marcio Gimenes de Paula

Epistemologia da complexidade e didática complexa: princípios e desafios 175
Altair Alberto Fávero
Gionara Tauchen

A experiência hermenêutica do jogo no ensino do direito ambiental	193
<i>Haide Maria Hupffer</i> <i>Luiz Gonzaga Silva Adolfo</i>	
A genealogia da ética de Michel Foucault	217
<i>Cesar Candiotto</i>	
Notas sobre a assimilação da filosofia da práxis pelo neo-idealismo e pragmatismo: Croce, Dewey, Gramsci	235
<i>Rosemary Dore</i>	
Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida	259
<i>Rafael Haddock-Lobo</i>	
O pensamento humanista cristão e algumas reverberações na pedagogia freireana	275
<i>Bárbara Hees Garré</i> <i>Paula Corrêa Henning</i>	
Proyectos educativos desde la hermenéutica analógica	297
<i>Ciro Schmidt Andrade</i>	
Reconhecimento, conflito e formação na teoria crítica de Axel Honneth	323
<i>Angelo Vitório Cenci</i>	
Teleologia e vontade segundo Husserl	343
<i>Martina Korelc</i>	

Resenhas

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas: Editora Alínea, 2011. 265 p.	383
<i>Vilson Aparecido da Mata</i>	

RUSS, Jacqueline. **Os métodos em filosofia**. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2010. 256p. 393
Gustavo Piovezan

Formas de distribuição:

1. Permutas com periódicos nacionais 399
2. Permutas com periódicos internacionais 409
3. Doações nacionais 416
4. Doações internacionais. 417

Indexação em Repertórios 419

Normas

Normas para envio de colaborações 423
Norms for Submissions 426
Normes pour envoyer des collaborations 429

Ficha de Assinatura 433

SUMÁRIO DO VOLUME 27

Revista Educação e Filosofia, v. 27. nº 54, jul./dez. de 2013

Editorial	449
<i>Wagner de Mello Elias</i>	
Artigos	
Biblioteconomia, filosofia da informação e epistemologia social	
Notas para uma possível discussão entre Floridi e Habermas	453
<i>Antônio Saturnino Braga</i>	
Cinema e educação: o que pode o cinema?	477
<i>Alexander de Freitas</i>	
<i>Karyne Dias Coutinho</i>	
O desejo dos anjos	503
<i>Eduardo Simonini Lopes</i>	
Docência em filosofia: pensando na prática	525
<i>Wilson Francisco Correia</i>	
Educação, psicastenias e intelectualidade.	539
<i>Leandro Petarnella</i>	
<i>Maria Lúcia de Amorim Soares</i>	
<i>Eliete Jussara Nogueira</i>	
Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade	
<i>Avelino de Rosa Oliveira.</i>	559
<i>Kelin Valeirão</i>	
A interpretação de textos e a formação da pessoa reflexiva - sobre a concepção deweyana da leitura	579
<i>José Claudio Matos</i>	

Liberdade e modernização no Brasil	597
<i>Luiz Alberto Cerqueira</i>	
Música e civilização em Adorno: a assimetria da música e a mortificação da audição	631
<i>Harley Juliano Mantovani</i>	
O paradoxo do ensino da perspectiva de uma epistemologia do uso	659
<i>Cristiane Maria Cornélia Gottschalk</i>	
Le passioni nel <i>De anima</i>, un esito estremo del <i>pollachōs</i>	675
<i>Lucia Palpatelli</i>	
Por um outro princípio de realidade: novos lugares e motivos sociais da negação segundo Herbert Marcuse	699
<i>Rosalvo Schutz</i>	
La república del saber en jaque. Igualdad y sujeto en la enseñanza de la filosofía	719
<i>Leonardo Javier Colella</i> <i>Rocío Díaz Salazar</i>	
A tese pitagórico-platônica da metempsicose enquanto “teoria genética” da antiguidade	731
<i>Miguel Spinelli</i>	

Resenhas:

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo . 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p.	755
<i>Renata Romanini</i> <i>José Geraldo Pedrosa</i>	

PEIXOTO, Adão José. (Org.) **Fenomenologia: diálogos possíveis.**
Campinas: Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC de Goiás,
2011. 221p. 761
Sandra Maria Glória da Silva
Maria Aparecida da Silva

AQUINO, Orlando Fernandez; PUENTES, Roberto Valdéz.
Trabalho didático na Universidade: estratégias de formação.
Campinas: Alínea, 2011. 146p. 765
Acir Mario Karwoski
Benedita Kátia de Araújo Santos

Formas de distribuição:

- 1. Permutas com periódicos nacionais 773
- 2. Permutas com periódicos internacionais 783
- 3. Doações nacionais 791
- 4. Doações internacionais. 792

Indexação em Repertórios 795

Normas

- Normas para envio de colaborações 799
- Norms for Submissions 802
- Normes pour envoyer des collaborations 805

Nominata dos Pareceristas 809

Sumário do Volume. 811

Ficha de Assinatura 819



Composer
GRÁFICA E EDITORA

Diagramação - Impressão - Acabamento

Av. Segismundo Pereira, 145 - B. Santa Mônica
Uberlândia - MG - Fone: (34) 3236-8611
www.composer.com.br

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

TERMO DE ASSINATURA DE REVISTA PARA O PERÍODO DE 201_____ A 201_____.

NOME:.....

ENDEREÇO:.....

CIDADE:..... UF:..... E-mail:.....

CEP:..... TELEFONE:.....

INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A):

FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO

Assinatura no País	Assinatura no Exterior
Cheque Nominal ou Guia de Recolhimento da União - GRU simples, que poderá ser encontrada no site: www.stn.fazenda.gov.br utilizando as seguintes informações: Código Unidade: 154043 Código Gestão: 15260 Código Recolhimento: 288187 Número de Referência: 0525 1 ano - 2 n^{os} R\$25,00 2 anos - 4 n^{os} R\$40,00	Guia de Recolhimento da União - GRU simples, que poderá ser encontrada no site: www.stn.fazenda.gov.br utilizando as seguintes informações: Código Unidade: 154043 Código Gestão: 15260 Código Recolhimento: 288187 Número de Referência: 0525 1 ano - 2 n^{os} US\$ 15,00 2 anos - 4 n^{os} US\$ 25,00

Assinatura 01 ano permite a aquisição de + 2 exemplares como cortesia.

Assinatura 02 anos permite a aquisição de + 4 exemplares como cortesia.

Assinatura por 04 anos permite a aquisição de + 8 exemplares como cortesia.

FAÇA AQUI O SEU PEDIDO (Nº AVULSO E/OU ASSINATURA)

NÚMERO	QT.	PREÇO	NÚMERO	QT.	PREÇO	NÚMERO	QT.	PREÇO
01		Edição Esgotada	21/22		Edição Esgotada	42		15,00
02		Edição Esgotada	23		10,00	43		15,00
03		10,00	24		Edição Esgotada	44		15,00
04		10,00	25		10,00	45		15,00
05/06		Edição Esgotada	26		10,00	46		15,00
07		Edição Esgotada	27/28		10,00	47		15,00
08		10,00	29		15,00	48		15,00
09		10,00	30		15,00	49		15,00
10/11		10,00	31		15,00	50		15,00
12		10,00	32		15,00	51		15,00
13		10,00	33		15,00	52		15,00
14		10,00	34		15,00	53		15,00
15		10,00	35/36		15,00	54		15,00
16		10,00	37		15,00	Esp.		15,00
17		10,00	38		15,00	55		15,00
18		10,00	39		15,00	56		15,00
19		10,00	40		15,00	Esp.		15,00
20		10,00	41		15,00			

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ DATA: ____/____/____

Números referentes à assinatura: _____ Cortesias escolhidas: _____

Assinante: _____ Revista Educ. e Filo. _____

ENDEREÇO PARA PEDIDO:

Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica

Revista "Educação e Filosofia"

Bloco U - Sala 131 - 38400-902 - Uberlândia - MG - Brasil

TeleFax: (34) 3239.4252 - Email: revedfil@ufu.br - Home page: www.seer.ufu.br/index.php/educacaofilosofia

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por correio ou fax.

