

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO



Out.
2016
n.14

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Vol. 1 – N. 14 - Outubro

ISSN 1984-3879

Natal – RN /2016

Editores

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes, UFRN

Patrick Cesar Alves Terrematte, UFRN

Editoração Eletrônica

Rogério Luiz Moreira Junior, UFRN

Capa

Jackie Monteiro – “Sr. Tempo”

Conselho Científico

- Dra. Ângela Maria Paiva Cruz, Brasil
Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, UFPB, Brasil
Dr. Cláudio Ferreira Costa, UFRN, Brasil
Daniel Alves Durante, UFRN, Brasil
Dr. Davide Scarso, Portugal
Dra. Jaci Menezes, UFBA, Brasil
Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves, UFPA, Brasil
Dr. Joel Thiago Klein, UFRN, Brasil
Dr. José Luis Câmara Leme, Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Dr. José Willington Germano, UFRN, Brasil
Dra. Karyne Dias Coutinho, UFRN, Brasil
Dra. Marlúcia Menezes de Paiva, UFRN, Brasil
Dr. Michael Löwy, CNRS, França
Dra. Scarlett Zerbetto Marton, USP, Brasil
Dra. Sandra Mara Corazza, UFRGS, Brasil
Dr. Silvio Gallo, UNICAMP, Brasil
Dr. Sylvio Gadelha, UFC, Brasil
Dra. Vanessa Brito, Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Dr. Walter Omar Kohan, UERJ, Brasil

SUMÁRIO

ARTIGOS EM EDUCAÇÃO

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO por Edemir Jose Pulita.....	6
A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORAS INICIANTES por Solange Ribeiro da Silva Izepe, Klinger Teodoro Ciríaco.....	20
ALFABETIZAÇÃO E SABERES ELEMENTARES por Silvestre Filipe Gomes.....	42
A EDUCAÇÃO NA CIDADE IDEAL DE PLATÃO: CONTINUIDADE E RUPTURA COM OS MODELOS EDUCACIONAIS DE ATENAS E ESPARTA por Suelen Pereira da Cunha.....	51
O ENSINO POR MEIO DE CICLOS: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO por Tarcísio Renan Pereira Sousa Resende, Igor Araújo de Souza.....	65
O SISTEMA EDUCACIONAL E A RACIONALIZAÇÃO BUROCRÁTICA ENTRE A TIPOLOGIA DAS AÇÕES HUMANAS E A TEORIA DA DOMINAÇÃO DE WEBER por Luiz Carlos Mariano da Rosa.....	81
REFLEXÕES DE EMILE DURKHEIM SOBRE (RE)SOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES SUBMETIDOS À MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO por Fabiano Elias Nunes, Wender Faleiro.....	108
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM FILOSOFIA: UM MODELO PARA AS REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS NO CONTEXTO PIBID por Fábio Antonio Gabriel, Ana Lúcia Pereira Baccon.....	121
VIGOTSKI: POSSÍVEL INTERPRETE FILOSÓFICO DE DUAS CRISES NA PSICOLOGIA por José Fernando Manzke, Flávio Luiz Freitas.....	137

ARTIGOS EM FILOSOFIA

- EDUCAR PARA QUÊ? OBSERVAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO E CULTURA A PARTIR DO PENSAMENTO DE FRIEDRICH NIETZSCHE** por Luciana da Costa Dias.....167
- A CRÍTICA DA MODERNIDADE E CRISE DOS PARADIGMAS REVISITADAS: CONSTRUÇÃO COLETIVA COMO ALTERNATIVA DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO** por Albino Alves Simione, Osiris da Cunha Fernades.....181
- LIBERDADE TEÓRICA: UMA ANÁLISE DOS LIMITES E TENSÕES ENTRE A CRIATIVIDADE TEÓRICA E AS POSSIBILIDADES DE INCOERÊNCIA** por José D'Assunção Barros.....202
- CONSTRUINDO UMA CARTOGRAFIA DO PODER SOB AS ÓTICAS DE MICHEL FOUCAULT E PIERRE BOURDIEU** por Anderson Luis da Paixão Café, Núbia Moura Ribeiro, Roberto Leon Ponczek.....238
- O FLÂNEUR E AS PASSAGENS PARISIENSES: NO LIMAR ENTRE O REAL E O ONÍRICO** por Priscilla Stuart da Silva.....263
- PARA ALÉM DO MÉTODO ESTRUTURAL EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA: FOUCAULT E DELEUZE** por Fernando Gimbo, Caio Souto.....279
- PLATÃO E A POLÍTICA IDEAL** por José João Neves Barbosa Vicente.....299
- O ABSURDO E O RECONHECIMENTO DO OUTRO. UMA REFLEXÃO SOBRE AS TESES SOBRE VIOLÊNCIA DE RICARDO TIMM E O CONCEITO DE ABSURDO EM CAMUS** por Marco Aurélio de Medeiros Jordão.....308
- A MORTE NADA É PARA O SÁBIO, A POSIÇÃO EPICÚREA SOBRE A PERSPECTIVA ATOMISTA** por Everton da Silva Rocha.....318

APRESENTAÇÃO

Este décimo quarto número de 2016 apresenta um conjunto de discussões e problemas em **Filosofia e Educação**. Criada em 2008, a SABERES: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação (ISSN 1984-3879) é uma publicação de fluxo contínuo com qualificação B4 pela CAPES, aberta para pesquisadores das áreas de Filosofia e Educação. A publicação constitui um canal de divulgação científica defendendo os princípios de pluralidade e inter-relação das áreas de conhecimento e produção do saber. Vinculada atualmente ao grupo de pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais, e em colaboração com os grupos de pesquisa de Ética e Filosofia Política, e de Lógica, Conhecimento e Ética da UFRN.

A SABERES tem como missão reunir pesquisadores seniores e iniciantes do Brasil e do exterior numa linha editorial que compreenda trabalhos de Filosofia, Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia sem qualquer restrição prévia de temática ou de abordagem, buscando reunir acadêmicos de Programas de Pós-Graduação em geral.

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Edemir Jose Pulita¹

RESUMO

O debate sobre o valor da ciência e do conhecimento científico tem sido destacado em toda a modernidade. Atualmente, a reflexão sobre a construção do conhecimento tem sido inflamada diante de novos padrões e paradigmas trazidos pela efervescência e profusão das mídias comunicacionais. As Ciências Humanas e Sociais que já brigavam pela cientificidade dos seus objetos, processos e resultados são impactadas sobremaneira. A pesquisa em educação, em suas diferentes dimensões, mostra-se acanhada, necessitando formulações que busquem explicar e respaldar suas ações. Diante disso, este artigo pretende problematizar questões que julgamos essenciais para a pesquisa na área da educação, apresentando uma proposta epistemológica para a construção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Epistemologia. Construção do conhecimento.

ABSTRACT

The debate about the value of science and scientific knowledge has been highlighted throughout modernity. Currently, the reflection on the construction of knowledge has been ignited before new standards and paradigms brought by effervescence and profusion of communication media. The humanities and social sciences who have fought for their scientific objects, processes and results are impacted greatly. Research in education, in its different dimensions, it shows narrow, requiring formulations that seek to explain and justify their actions. Thus, this article aims to discuss issues that we consider essential for research in the field of education , with an epistemological proposal for the construction of knowledge.

Keywords: Education . Epistemology . Construction of knowledge.

PROLEGÔMENOS

Vivemos um colapso paradigmático generalizado (e generalizável?) que (ultra) *perpassa* o campo das discussões da cientificidade do saber produzido. Para uma Academia calcada em valores e numa tradição de pesquisa científica sólida, neutra e objetivamente comtiana e cartesiana, essa liquidação de paradigmas esta solapando estruturas e fundamentos antes inimagináveis. O mundo econômico está em franca

¹ Graduado em Filosofia (UNIOESTE) e Psicologia (UEL), Mestre em Engenharia de Mídias para Educação (CONSÓRCIO EUROMIME - França, Portugal e Espanha; revalidado pela Faculdade de Educação da UnB) e Doutorando na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. E-mail: edemirjose@hotmail.com

bancarrota diante da crescente desigualdade globalizada, onde as antigas promessas neoliberais não funcionam a olhos vistos. A esfera política (e pública) se confronta com discursos iluministas, da revolução francesa e dos direitos dos homens (e das mulheres) diante de cenários caóticos de marginalizações e genocídios. O mundo religioso se vê às portas do inferno com um Papa capitulando e homens (as mulheres não tiram nem a burca) indo à guerra pela paz divina. O universo cultural se vê líquido, gasoso, sólido e não sei quantos estados mais diante das mudanças dinamicamente em movimento. O espaço, o tempo, a realidade, o homem, a linguagem e o conhecimento criados pelo homem para explicar-se, parecem ter se voltado contra ele, numa batalha sangrenta e impossível de não deixar vítimas entre criatura e criador.

A tradição ensinou (dogmatizou, impôs) uma epistemologia de compreensão da totalidade que por uma lado refletia o alcance da cientificidade de cada época e por outro lado tentou dar conta desta totalidade, apropriando-se dela e tirando os devidos proveitos.

A história da humanidade nos mostra que conhecer é um ato criativo e prazeroso e que tal característica levou o *australopithecus* à sapiência, passando por inovações tecnológicas, avanços filosóficos e modernização das linguagens. Seja de acordo com os meios disponíveis (oral, imagético, escrito ou digital), seja seguindo a estrutura dominante (proprietários, monarcas, igrejas, capitalistas) o ato de conhecer (per)segue o homem na sua busca de (sobre)vivência.

Sem entrar no mérito do processo de humanização do *Homo*, temos que admitir a longa sobrevivência diária de nossos ancestrais como uma conquista, se não científica, mas de um conhecimento que logrou transformações e mudanças objetivas e eficazes para a espécie. Das descobertas do fogo e da roda às revoluções agrícola e domesticação dos animais, das elaborações míticas gregas e egípcias à filosofia também grega e oriental, vemos a humanidade avançando seus conhecimentos. A profusão contemporânea de teorias, marcos teóricos, visões, interpretações praticamente nos cegam diante de um caleidoscópio de conhecimentos, de suas histórias de construção e de seus modelos paradigmáticos. Os próprios modelos de formação e de pesquisa acadêmica não contribuem nem para conceber e muito menos superar visões dicotômicas: uma compreensão da totalidade – sob crítica de subjetividade e amplitude

demasiada -, nem uma compreensão objetiva – sob acusação de monologismo e redução teórica.

SISTEMATIZAÇÃO DE REFLEXÕES

Na busca pelas origens do conhecimento e da ignorância, bem como nos critérios de demarcação da ciência e verificação das fontes de conhecimento confiáveis, Popper (1982) marca seu pensamento pelo racionalismo crítico e por um tom otimista do fazer científico, baseado na indução baconiana e aristotélica, na maiêutica socrática e no método cartesiano (p. 42). Deposita toda sua confiança de que a crítica é a possibilidade concreta e teórica que garante o avanço do saber científico. Admitindo que nosso conhecimento é finito e nossa ignorância infinita (p. 57), Popper afirma que devemos “abandonar a ideia das fontes últimas do conhecimento, admitindo que todo conhecimento é humano – que se mescla com nossos erros, preconceitos, sonhos e esperanças: o que podemos fazer é buscar a verdade, mesmo que ela esteja fora do nosso alcance.” (p. 58)

Os princípios da observação e da indução - pressupostos do discurso metodológico empirista; as querelas entre prescrição e descrição - sistemas explicativos; e as bases para se chegar às conclusões e às generalizações levam Bacon a consubstanciar uma teoria e afirmar que “conhecimento e poder humanos são sinônimos.” (BACON, Aforismo 3, p. 107 In: OLIVA, 1990, p. 19). Porém, para Bacon, nossas observações – via sentidos, não estão imunes e necessitam fazer frente (crítica) a quatro ordens de ídolos: da tribo (vinculados à natureza humana), da caverna (natureza do indivíduo), da vida pública (relacionados à linguagem) e da autoridade (ligados aos dogmas de sistemas filosóficos). Bacon faz uma releitura da dúvida metódica cartesiana, mas em termos práticos, seguindo o esquema: observação – indução – rejeições e exclusões (pp. 25-26).

O Empirismo Lógico dos Círculos culturais de Viena e Berlim estava preocupado com os problemas do método científico, da lógica e da teoria do conhecimento. Para esta corrente o grande desafio está em como “especificar o tipo de significado construído pelo tipo de discursividade que elabora com vistas a ter conhecimento da realidade. Na verdade, esse desafio é feito a todos os que pretendam conhecer.” (OLIVA, 1990, p. 57) Schlick sintetiza esta problemática questionando

como os enunciados são verificados frente à realidade e como esta verificação é relacionada com o *sentido*. (SCHLICK, 1975, p. 60)

Para garantir a objetividade científica, Popper afirma ser necessário evitar o subjetivismo psicológico, quando um enunciado ganha força tomado de convicções ou crenças pessoais. Para evitar tal contradição, ele propõe que “a *objetividade* dos enunciados científicos reside na circunstância de eles poderem ser *intersubjetivamente submetidos a teste*”. (POPPER, 1993, p. 46) Na mesma argumentação, Carvalho afirma que, segundo Popper, “uma teoria científica revela sua cientificidade exatamente na medida em que pode mostrar-se incompatível com a experiência, na medida em que pode revelar-se falsa.” (1990, p. 61)

Popper afirma que o problema de demarcação entre o que é e o que não é ciência se resolveria com a falsificabilidade da teoria. Se por um lado esta teoria é atraente na medida em que determina que todo enunciado deve ser submetido a hipóteses empíricas para ser aceito, por outro dá margem de crítica sobre como e até quando efetuar tais procedimentos. Carvalho (1990) afirma que, segundo Popper,

a teoria mais falseável é a que tem maior potencial explanatório e preditivo, devendo, por conseguinte, merecer a nossa preferência. Ela é, em princípio, também a mais corroborável. Caso resista aos intentos de falseá-la, receberá um grau de corroboração maior do que uma teoria concorrente, menos falseável. (p. 94)

Khun (1996) percebe, a partir da História da Ciência, que as revoluções científicas acontecem pela mudança de paradigmas. Esta mudança se dá por constatações de anomalias no produzir ciência e, conseqüentemente, os critérios de escolha de problemas se (re)estabelecem a partir de tais modificações (p. 60).

O debate entre Popper e Khun foi extremamente produtivo para a compreensão da lógica e a estrutura das descobertas e das pesquisas científicas. Dentre muitas interpretações, concordamos com Epstein (1990) que a concepção de cientificidade de ambos era diferente, “Popper é normativo e Khun descritivo”. (p. 116)

Lakatos também faz uma brilhante análise comparativa de Popper e de Khun e acaba aderindo ao primeiro diante da descrição/diferenciação dos falseacionismos em ingênuo, dogmático e metodológico.

Para Lakatos (1979),

a reconstrução do progresso científico como proliferação de programas rivais de pesquisa e transferências progressivas e degenerativas de problemas fornece uma imagem da atividade científica que é de muitas maneiras diferente da imagem proporcionada pela sua reconstrução como uma sucessão de teorias ousadas e seus dramáticos derrubamentos. (p. 222)

Sendo otimista como Popper, Lakatos afirma que “a imaginação criativa tem probabilidades de encontrar uma nova evidência corroboradora até para o programa mais ‘absurdo’, se a busca for convenientemente orientada.” (p. 233) Concluindo, Lakatos vislumbra que somente na estrutura de uma Metodologia de Programas de Pesquisa é que podem ser resolvidos os principais problemas da lógica da descoberta. (p. 161)

Esta breve digressão realizada a partir de Popper, Bacon, Schlick, Khun e Lakatos permite visualizar, ainda que de maneira resumida, as questões fundamentais envolvidas nas reflexões trazidas por estes autores, considerados clássicos na discussão da cientificidade e do saber científico. No tópico a seguir problematizaremos tais elementos a partir da leitura do referencial teórico adotado em nossa pesquisa.

PERSPECTIVAS DE PROBLEMATIZAÇÃO

As temáticas e problematizações levantadas a respeito das possibilidades do fazer científico em primeiro lugar sugerem uma série de questionamentos: Quem é o sujeito pesquisador?, Quais suas formas de conhecer (e de ignorar)?, Como pode se aproximar do objeto estudado e da realidade?, Qual seu mundo interior (e como pode acessá-lo)?, Qual o seu mundo exterior (e como acessá-lo)?, Quais os sentidos dos enunciados e de suas afirmações?, Que tipo de proposições é possível fazer?, O que e como o conhecimento pode ser comunicado?, Qual o papel e as possibilidades da experiência?, Qual a finalidade de qualquer pesquisa pretensamente científica?

Tais são algumas das questões as quais o pesquisador responde de diversas formas: coerente, paradoxal, contraditória e/ou efetivamente... Em nossa perspectiva de análise, tais respostas, dadas consciente ou inconscientemente, se darão a partir das

delimitações paradigmáticas, epistemológicas, metodológicas, estéticas e éticas da pesquisa.

Quantas escolhas de paradigma e metodologia científicas se dão menos por opção do que para evitar uma interrogação profunda da epistemologia e dos princípios de ciência em termos de dialética, materialismo histórico, complexidade entre outros, sem uma busca de princípios filosóficos e epistemológicos que garantam sua consistência. Percebemos que muitas decisões se dão menos por opção paradigmática e epistemológica e mais para evitar uma interrogação epistêmica da ciência baseada em preceitos metodológicos e de uma busca de cientificidade.

Na área da Educação, detectamos um falta gritante na formação acadêmica e na orientação prática de pesquisas seja na Graduação ou na Pós-Graduação, provocando pesquisas medíocres e resultados pífios e desarticulados.

Especificamente na área de Educação, Tecnologias e Comunicação, encontramos um problema concreto e que problematizamos na reflexão deste trabalho, qual seja: como a temática da Educação Tecnológica está sendo tratada uma vez que, ao nosso entender, tal problemática se encontra na convergência paradoxal de dois paradigmas contraditórios em termos epistemológicos e científicos: a educação herdeira de um debate sociohistorico-dialético e calcado basicamente nos paradigmas das Ciências Humanas e Sociais e as Tecnologias desenvolvidas e ancoradas majoritariamente na tradição das Ciências Naturais e Exatas.

Tal problemática nasce da reflexão e verificação das pesquisas como, por exemplo, sobre a Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação, que apontam ora um otimismo messiânico no poder salvífico das tecnologias ora um desespero pessimista frente a uma realidade que demonstra que tais tecnologias não respondem, na prática, aos seus desígnios.

Tais verificações nos levam a hipótese de que é necessária uma nova epistemologia para compreensão do fenômeno midiático contemporâneo vinculado às mudanças paradigmáticas nas linguagens, nas culturas, nos modos de produção e socialização dos conhecimentos e nas formas de ensinar e aprender, de ler e de escrever. Nossa reflexão/proposta parte do princípio de que a área que “nasceu” na interface entre Educação e Tecnologias (Educação Tecnológica, Tecnologia da Educação, Mídias Educacionais, Educação às/com Mídias e assim por diante) carece de uma

epistemologia uma vez que é consequência de dois paradigmas não diríamos ambivalentes, pois disso dependeria do ponto de vista, mas historicamente tratados como separados, quais sejam, os paradigmas das ciências naturais (exatas) e humanas (sociais). Buscaremos explicitar no ponto adiante o que concebemos por esta nova epistemologia e quais elementos/categorias são imprescindíveis para sua compreensão/elaboração.

QUAL EPISTEMOLOGIA BUSCAMOS?

A pergunta-título (ou seria título-pergunta?) deste tópico sintetiza e busca formalizar a reflexão deste texto: Quais evidências nos indicam que a opção epistemológica de abordagem sócio-histórica é coerente com a temática que propomos na interface entre Educação e Tecnologias, bem como a coerência de sua problematização, de sua implementação metodológica e a proposta de sua formulação teórica?

Antes de prosseguirmos na análise e resposta a estas questões, convém definirmos e situarmos em que acepção trataremos o conceito de epistemologia.

Etimologicamente, a palavra epistemologia vem do grego e significa estudo ou discurso sobre a ciência ou o conhecimento. Esta concepção é proveniente da Filosofia, mais especificamente da Filosofia da Ciência, onde a Epistemologia também é conhecida como Teoria do Conhecimento. Nossa perspectiva não caminha na direção de uma argumentação filosófica abstrata, muito pelo contrário. Desta forma, nosso interesse se vincula principalmente às questões que, histórica e filosoficamente este campo do saber procurou responder: o que é o conhecimento e o que podemos conhecer? Qual a origem e o que garante um conhecimento verdadeiro? Tais questões, em nossa reflexão, procuram uma articulação entre pressupostos filosóficos, epistemológicos, antropológicos, metodológicos e pedagógicos, bem como éticos e estéticos. Tal articulação é fundamental para coerência interna na pesquisa em seus diversos momentos e movimentos de construção.

Partimos de uma afirmação já realizada na pesquisa de mestrado², onde correlacionamos às mídias comunicacionais e a educação:

Neste sentido nosso trabalho se justifica em duas bases diferentes, porém equidistantes e paralelas, quais sejam, de um lado o conceito e a finalidade da engenharia educativa (fundamento do Mestrado) e, de outro, a realidade educacional em constante mutação diante das inovações tecnológicas, não somente da técnica em si, mas de todas as consequências trazidas por ela nos campos da linguagem, da comunicação e da produção do conhecimento e, com isso, a necessidade de uma reflexão teórica e prática para criação de referenciais de análise e de uma práxis pedagógica que garanta a democratização de acesso ao saber, também – e não somente - por meio das novas tecnologias. (PULITA, 2012, pp. 26-27)

Tal pesquisa nos permitiu visualizar as complexas relações existentes entre Educação e Tecnologias, às quais urge novas formas de abordagem. Tal observação se verifica na vasta literatura existente a respeito dos usos das tecnologias, principalmente aquelas envolvendo a Educação a Distância, sob um caráter profundamente tecnológico e técnico, em detrimento de uma reflexão em termos seja de apropriação, seja de compreensão das formas diferentes de funcionamento que ocorrem em se utilizando mídias educacionais pedagogicamente.

Partimos da premissa de que a garantia, em Educação, de que a epistemologia utilizada numa pesquisa produz/contribui para o avanço da ciência e garante a cientificidade do trabalho ocorre na medida da demonstração clara das posturas e dos conceitos do pesquisador no que se refere a *Cultura*, a *Conhecimento*, a *Ciência*, a *Sociedade*, a *Homem*, a *Educação*, a *Tecnologia*, a *Linguagem*, a *Sujeito*, a *Objeto* e a *Método* entre outros. Tais opções não são únicas, mas são necessárias para coerência e lógica interna (da epistemologia e) da pesquisa.

Neste ponto, outra enunciação fundamental é de qual visão/diferenciação partimos de Ciências Naturais (físicas) e de Ciências Humanas (sociais). Nosso pressuposto de análise se distancia de Popper (2006) quando afirma que as Ciências Naturais e Sociais possuem a mesma lógica científica e o mesmo método, que buscaria

² Mestrado Europeu em Engenharia de Mídias para Educação, Consórcio EUROMIME, Programa Erasmus Mundus (Universidade de Poitiers, França; Universidade de Lisboa, Portugal; e Universidade Nacional de Educação a Distância, Espanha).

“experimental tentativas de solução para seus problemas” (p. 95) e a objetividade seria garantida pela “objetividade do método crítico” em ambas as situações. (p. 96)

Nossa visão se aproxima à de Habermas (1983) quando este autor afirma as diferenças entre “legalidades”. “De um lado temos as leis naturais como regularidades empíricas no âmbito dos fenômenos da natureza e da história; de outro lado, temos as normas sociais, isso é, um conjunto de regras e preceitos que regulam o comportamento humano.” (p. 276) Os critérios para aceitação das leis naturais e das normas sociais se assentam em princípios independentes e diferenciados. Tais “lógicas”, segundo Habermas, determinarão diferenças metodológicas no tratamento dos objetos de cada ciência. Num debate com conceitos popperianos, Habermas questiona basicamente quão social é/pode ser a ciência e quão científica é/pode ser a sociologia.

Em nossa perspectiva, valorizamos as diferenças apontadas, entre os paradigmas das ciências exatas e das ciências naturais, sintetizadas por Bakhtin (2010) na medida em que apontam para uma opção epistemológica que se justifica pela natureza da opção metodológica realizada.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (p. 400)

As conseqüências desta diferenciação/delimitação se transfiguram em termos práticos na pesquisa em questões, como por exemplo: Quem é o sujeito e quem é o objeto? Qual o papel da linguagem na investigação? Qual o papel e o *status* do investigador?

Amorim (2007) afirma que, diante da sociedade neoliberal e do sujeito pós-moderno, em Ciências Humanas as dimensões ética e estética conjugadas dão origem a uma nova dimensão: a epistemológica. Para esta autora, o olhar do pesquisador nunca irá ser o mesmo do olhar do pesquisado, daí a necessidade de uma aproximação: “é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador (...) dá de

seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar.” (p. 14). As categorias de alteridade, de exotopia e de polifonia provenientes desta análise não eximem o pesquisador do trabalho de análise e nem permite uma renúncia a teoria. A objetivação e a conceitualização se ancoram justamente nestes pontos.

Congruente com essa perspectiva vemos a relação entre sujeitos na pesquisa e a importância da linguagem neste processo.

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem. (Freitas, 2007, p. 29)

A autora citada chama de “pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico” esta forma de abordagem na qual sujeito e objeto estão numa interação dialógica constante. Não se pode perder de vista o *zoom* que se faz no particular, porém, tendo em vista que este sempre está inserido na totalidade, busca-se compreender o sujeito envolvido na investigação a partir do seu contexto.

Diante disso a *práxis* (reflexão+ação) da pesquisa científica e acadêmica se faz imprescindível atualmente para responder às questões eminentes diante da crise paradigmática que vivemos.

Queiramos ou não, neste momento complexo e contraditório, momento de rupturas e renegociações de sentidos, de queda de fronteiras e de acirramento de desigualdades, gesta-se e é gestada uma humanidade diferente, que se comunica de uma forma nova, que faz coisas diversas nos espaços e nos tempos que lhe cabem, que vê o mundo a partir de novos dispositivos. É também tarefa dos pensadores da educação e dos pesquisadores deste momento ajudá-la a compreender e a tornar-se melhor. (Ramal, 2002, p. 79)

Para conclusão deste tópico é importante frisar que se tratam de opções tomadas a partir de um referencial teórico específico, tendo em vista as interfaces que trabalhamos (educação, tecnologias e comunicação) e a postura que verificamos ser

necessária para compreender e explicar os fenômenos comunicacionais contemporâneas. Deixamos claro que possam existir outras opções teórico-metodológicas, mais ou menos convergentes com nossa postura, porém, esta vinculação que propomos entre epistemologia, estética, ética, metodologia é que garante coerência, objetividade e cientificidade à pesquisa.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Uma das primeiras verificações/conclusões que chegamos com esta reflexão é uma preocupação com a formação dada aos pesquisadores de pós-graduação e a necessidade das reflexões teórico-filosóficas acerca das questões apontadas. No campo específico da pós-graduação em Educação a preocupação é redobrada diante da pluralidade das temáticas, das abordagens, das problematizações e das análises realizadas o que nos leva a questionar se o título “Doutor em Educação” significa alguma coisa.

Apoiados nesta constatação, a demarcação do campo científico, a questão da objetividade nas ciências, as rupturas e as continuidades entre as ciências naturais (físicas) e humanas (sociais) e, em nosso entender, a honestidade científica, são elementos essenciais na construção de uma epistemologia que embase um projeto de pesquisa coerente e capaz de avançar no conhecimento sobre qualquer objeto em Educação.

Esta conclusão/constatação está ancorada no fato de que o grande desafio de todos os que buscam “conhecer” é o de “especificar o tipo de significado construído pelo tipo de discursividade que elabora com vistas a ter conhecimento da realidade”. (OLIVA, 1990, p. 57). Tanto este autor, quanto Popper, afirmam que a crise, as mudanças e as rupturas não podem ser vistas como limites, mas, pelo contrário, como possibilidades para “emergência do novo” (p. 61).

A segunda conclusão/reflexão que a discussão aqui trazida nos leva é a verificação de um choque de paradigmas quando da convergência das Tecnologias com a Educação em diversas dimensões: tanto cultural (desde a imprensa até a multimodalidade digital), quanto societal (novas relações e organizações) e também em termos científicos (produção e socialização do conhecimento). As tecnologias atuais são fruto da engenharia eletrônica e consequência, principalmente, das pesquisas/saberes da

matemática e da física, carregando consigo as lógicas das Ciências Naturais partindo do pressuposto de que “o meio é a mensagem”. (MCLUHAN, 2007, p. 21) As “ciências da educação” em seus diversos eixos como, por exemplo, políticas públicas, níveis e modalidades, processos envolvidos, sujeitos e etc., provenientes quase totalmente da tradição de pesquisa e de paradigmas das Ciências Humanas e Sociais. As análises de quaisquer interfaces entre tecnologias e educação que prescindam de tais reflexões estarão em falta com um enfoque coerente. Conceitos como cibercultura, hipertexto, mídias comunicacionais nos levam a verificar a necessidade da constituição de uma nova epistemologia que ancore e abarque tais fenômenos.

Percebemos o debate dos caminhos da ciência na “pós-modernidade” realizados por Giddens, Boaventura Santos, Morin, Maturana importantes, porém, a nosso ver não constituem, ainda, um novo paradigma, tanto que Giddens nega a pós-modernidade e Boaventura Santos fala num momento de transição. Destacamos, assumindo/constatando um momento de mudanças, que o “anarquismo epistemológico” e o “pluralismo metodológico” de Feyerabend devem ser problematizados atualmente.

Nossa postura epistemológica, dentre os autores estudados, se aproxima sobremaneira a Gurvitch (s.d.) quando este destaca que

o método dialético é um método de luta contra toda simplificação, cristalização, imobilização ou sublimação, no conhecimento, dos conjuntos humanos reais e, em particular, das totalidades sociais. É o chamar a atenção para o realçar das complexidades, das sinuosidades, das flexibilidades, das tensões sempre renovadas, bem como das viragens inesperadas de que a apreensão, a compreensão e o conhecimento destes conjuntos se devem aperceber, a fim de os não trair. (p. 256)

Vemos uma afinidade entre o que postulamos até então e a relação dialeticamente construída entre objeto, o método e o real, uma vez que a dialética, ainda em Gurvitch, é o método que permite “conhecer adequadamente o movimento das totalidades sociais reais e históricas.” (p. 42) Particularmente em nossa pesquisa o conceito de “hipertexto”, que também pode ser problematizado enquanto método e paradigma à semelhança da Dialética, baseado nas categorias de polifonia, dialogismo, heterogeneidade e não-linearidade de Bakhtin, bem como nas categorias de conexão, heterogeneidade, multiplicidade e ruptura assignificante de Deleuze e Guatarri, se

constitui numa chave de leitura singular que permite a construção de uma nova epistemologia nas interfaces entre Educação e Tecnologias.

Vislumbramos na articulação epistemológica e metodológica entre dialética, totalidade e hipertexto (como conceito, método e paradigma) um modelo de pesquisa científica para as Ciências Humanas e Sociais, especificamente em Educação, capaz de avançar na construção de um conhecimento acadêmico que possibilite o acesso, a produção e a socialização do conhecimento cientificamente elaborado. A atual crise de paradigmas que perpassa todas as ciências mais do que um relativismo e/ou totalitarismo epistemológico nos leva a crer numa reflexão fértil de elementos para uma real inovação, termo já tão cheio de ranços na pesquisa educacional. O *Zeitgeist* atual permite, dependendo da seriedade científica e honestidade intelectual do pesquisador, uma reflexão epistemológica e uma liberdade de escolher os seus caminhos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *A contribuição de Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica*. In: FREITAS, M. T., JOBIM, S. e KRAMER, S. (orgs). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M Fontes, 2010.

CARVALHO, M. C. M. “Karl R. Popper: a falsificabilidade como critério de demarcação do discurso empírico-científico”. In: OLIVA, A. (Org.). Epistemologia: a cientificidade em questão. SP: Papirus, 1990, (p. 35-58).

EPSTEIN, I. Thomas S. Khun: *a cientificidade entendida como vigência de um paradigma*. In: OLIVA, A. (Org.). Epistemologia: a cientificidade em questão. SP: Papirus, 1990, (p. 103-129).

FREITAS, M. T. A. *A perspectiva sócio-histórica uma visão humana da construção do Conhecimento*. I FREITAS, M. T., JOBIM, S. e KRAMER, S. (Orgs) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GURVITCH, G. *Dialética e sociologia*. Lisboa: Dom Quixote, s.d.
 HABERMAS, J. *Teoria Analítica da Ciência e Dialética*. In: BENJAMIN, W.; HABERMAS, J.; HORKHEIMER, M.; e ADORNO T. Textos Escolhido. . Vol. 4. 2ª. Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª ed. SP: Perspectiva, 1996.

LAKATOS, I. *O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica*. In: LAKATOS, I. MUSGRAVE, A. (Orgs.) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. SP: Cultrix e EdUSP, 1979, (pp. 109-243).

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

OLIVA, A. *Epistemologia: a cientificidade em questão*. SP: Papyrus, 1990.

_____. *Verificacionismo: critério de cientificidade ou crítica à ideologia?* In: OLIVA, A. (Org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. SP: Papyrus, 1990 (p. 35-58).

POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. SP: Cultrix, 9ª. Ed., 1993.

_____. *Conjecturas e Refutações*. Tr.: Sérgio Bath. Brasília: UnB. 1982.

_____. *A lógica das ciências sociais*. In: POPPER, K. R. *Em busca de um mundo melhor*. *Coleção Dialética*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHLICK, M. *Positivismo e realismo*. In: SCHLICK, CARNAP e POPPER. *Textos escolhidos*. Vol. 44, SP: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores)

A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORAS INICIANTE

Klinger Teodoro Ciríaco¹
Solange Ribeiro da Silva Izepe²

RESUMO

Esse texto refere-se a uma pesquisa de campo desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e o Ensino de Matemática – GEPIDEM/CNPq – por meio de ações do curso de Licenciatura em Pedagogia vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí. O objetivo central do estudo consiste em verificar o papel das instituições de Educação Infantil no processo de formação de professoras iniciantes. Para tal, nos validamos dos pressupostos qualitativos da pesquisa em educação com vistas a desvelar os condicionantes e racionalidades emergentes do processo de inserção no campo profissional. Os dados do estudo, apontam para a necessidade do acompanhamento, por parte da gestão escolar, dos professores durante a fase inicial da carreira, uma vez que esse momento do ciclo de vida do jovem docente é marcado por aprendizagens intensas e conflitos que podem aflorar encantos e desencantos com a profissão.

Palavras-chave: Ingresso na Carreira. Professores Iniciantes. Socialização Profissional.

THE INSTITUTION OF CHILD EDUCATION AND THE TRAINING PROCESS OF BRAND-NEW TEACHERS

ABSTRACT

This paper is about a field research conducted at the Study and Research Group on the Beginning of Teaching and the Teaching of Mathematics – GEPIDEM/CNPq – by means of actions in the degree course of Pedagogy associated with the Federal University of Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus of Naviraí. The main purpose of the study consists in assessing the role played by institutions of Child Education in the training process of brand-new teachers. For such, we have validated the qualitative assumptions of the research in education with the aim of unveiling the conditioners and rationalities emerging from the process of being introduced into the professional field. The study data points to the fact that the school management needs to monitor the teachers while they are in the initial steps of their careers, since this time in the life cycle of a young teacher is full of intense learning and conflicts that may give rise to delights and frustrations towards the profession.

Keywords: Entry into the career. Brand-new teachers. Professional socialization

INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PROCESO DE INICIACIÓN DE ENSEÑANZA DE FORMACIÓN

¹ Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Câmpus de Naviraí) concursado na área de "Tópicos Específicos da Educação Pré-Escolar". Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT-UNESP); Mestre em Educação pela UNESP, área de concentração em Educação Infantil e Matemática. E-mail: klingerufms@hotmail.com

² Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Naviraí/MS; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e o Ensino de Matemática - GEPIDEM/UFMS/CNPq. E-mail: sholinizepe@hotmail.com

RESUMEN

Este texto se refiere a una investigación de campo desarrollado en el Grupo de Investigación en la Casa de la Enseñanza y la Enseñanza de las Matemáticas - GEPIDEM/CNPq - a través de Licenciatura en Educación de acciones vinculadas a la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS / Campus de Naviraí. El objetivo principal del estudio es verificar el papel de las instituciones de educación temprana en la formación de los profesores principiantes. Para ello, validamos los supuestos cualitativos de investigación educativa con el fin de revelar las limitaciones emergentes y fundamentos del proceso de inserción en el campo profesional. Los datos del estudio apuntan a la necesidad de un seguimiento por la administración de las escuelas, los maestros durante la fase inicial de su carrera, ya que el tiempo de ciclo de vida del joven maestro está marcada por el aprendizaje intenso y conflictos que puedan surgir encantos y el desencanto con la profesión.

Palabras Clave: Únete a la carrera . Principiantes maestros. La socialización profesional.

1. INTRODUÇÃO

O ofício docente é uma das poucas ocupações em que o educador é “lançado” no mercado de trabalho sem impetrar um acompanhamento metódico por componente da coordenação pedagógica e mesmo da administração escolar. Em certas ocasiões até os próprios colegas tornam-se ríspidos, indelicados, mostrando assim a falta de companheirismo e parceria. É neste âmbito que se avalia a dificuldade no ambiente escolar neste primeiro momento, mostrando os dilemas que encontram-se no processo inicial da carreira (HUBERMAN, 1995).

Nessa perspectiva, observa-se que já nos estágios obrigatórios do período de formação, o profissional já se depara com o **choque de realidade** (VEENMAN, 1984), certas vezes o futuro professor encontra obstáculos desde esse momento que podem desencadear elementos que contribuam para a desmotivação em relação à profissão a partir desta fase, por encontrar nela vários desafios que o desestimularam. Assim, a escola deve exercer o papel de acolhimento deste docente, tentando inseri-lo no ambiente escolar e, conseqüentemente, socializá-lo com o corpo docente, dando-lhe autonomia junto às decisões e situações cotidianas.

É nesse contexto que a problemática de nossa pesquisa se inscreve e, com isso, o trabalho teve como foco identificar o papel da escola quanto à inserção dos professores iniciantes na Educação Infantil. Dessa maneira, o estudo foi realizado em dois Centros Integrados de atendimento à infância pertencentes à rede municipal de educação de

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 20-41.

Naviraí/MS, buscou-se ainda verificar as experiências elementares e desafios vivenciados nos primeiros anos de exercício da profissão docente durante o processo investigativo. Para tal, realizamos entrevistas com professoras em início de carreira na Educação Infantil e com as respectivas coordenadoras na perspectiva de compreender o papel da instituição junto à inserção profissional, o que resultou num diagnóstico sobre os principais desafios subjacentes ao ingresso no campo da docência.

Desse modo, nos debruçamos em um movimento de pesquisa que permitiu-nos levantar, com base no discurso dos entrevistados, alguns elementos constitutivos e característicos da etapa de iniciação à docência no caso pesquisado e compreendermos que a escola parece exercer um papel fundamental na formação do professor iniciante, se apresentando com um contexto de aprendizagem profissional importante para a constituição da prática pedagógica durante o período de construção do início da carreira.

Contudo, muitos foram os obstáculos que as professoras iniciantes, colaboradoras desse trabalho, encontraram no decorrer dos primeiros anos na profissão, razão pela qual consideramos elementar apresentar na perspectiva de levar o leitor a perceber que o docente ao ingressar no espaço escolar encontra-se muitas vezes num sentimento de solidão e despreparo para atuar frente às relações adversas.

Tais afirmações são possíveis além do olhar para os dados empíricos desse estudo, uma vez que pesquisas sobre o início da docência têm apontado resultados que caracterizam essa fase da vida como sendo um período marcado por situações difíceis, desafios, medo, insegurança, solidão e isolamento, sentimentos decorrentes do processo de socialização e aprendizagem da profissão num contexto muitas vezes composto pelas relações de hierarquias referentes aos postos de trabalho (TARDIF, 2007).

É importante destacar que o intuito desse trabalho é demonstrar a importância da escola/instituição junto a esse processo inicial na perspectiva de superação dos obstáculos nesta fase, vivenciados pelos professores durante o processo do **aprender a ensinar** nos primeiros anos da carreira.

2. O INÍCIO DA CARREIRA E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Os estudos sobre a formação de professores têm sido cada vez mais frequentes e, em sua maioria, envolvem questões ligadas aos cursos de formação iniciais e relativos aos futuros educadores, mas abrangem também, temáticas relacionadas aos docentes

principiantes e aos professores em exercício (MARCELO GARCÍA, 1998), o que revela um campo de pesquisa sério e promissor a ser explorado, razão pela qual optamos, nesse estudo, em caracterizar o momento de inserção na profissão, conforme mencionado anteriormente.

Sendo assim, nos diferentes momentos da carreira e formação profissional é na fase inicial que apresenta de certo modo a instabilidade, logo ocorrem momentos em que o professor novato se questiona o que realmente espera da profissão e se é essa carreira de fato a que pretende seguir. Esse período marca o “choque cultural” (TARDIF, 2007) ou ainda o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) decorrente da fase transitória do estado de **estudante** para o de **professor**, regado por sentimentos de **sobrevivências** e **descobertas** (HUBERMAN, 1995) até porque o professor enfrenta diversos desafios, problemas e dilemas junto à construção e consolidação de sua carreira.

Segundo Huberman (1995), se destaca como sendo um ciclo de vida profissional que necessita de análises mais detalhadas sobre como o professor se encontra em diferentes momentos da docência. Com relação a esse ciclo, interessa-nos o momento da **entrada na carreira**, fase essa referente ao período de sobrevivência e descoberta que está diretamente ligada à realidade vivenciada na sala de aula, com o embate inicial e com a complexidade e a imprevisibilidade que caracteriza o momento citado, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana das classes de alunos e das escolas, agora vividas em um contexto real pelo docente iniciante.

Lima *et. al.* (2007) consideram que é no começo da carreira que o novato encara o “choque da realidade”, sendo esses aspectos que despertará neste novo docente questões como: **o que estou fazendo aqui? Será que vou dar conta?** Porém, é em meio aos dilemas que o principiante na profissão experimenta a descoberta que esta em si e decide “abraçar” a docência ou se sente desestimulado e abandona-a.

Nesse sentido, a permanência ou não na carreira dependerá, em certa medida, também das experiências iniciadas na escola, no convívio com os demais colegas de profissão, com os alunos, a família, entre outros. Os procedimentos adotados pelos professores iniciantes na superação de suas dificuldades residem ainda em seus limites, decisões, dedicação e de como sua identidade se estabelece, especialmente, em conhecer os sabores da docência, haja vista que esse é um caminho nada suave, como menciona Guarnieri (2005).

Os sentimentos de descobertas no início da profissão estão intrinsecamente ligados à sensação de concretização, de ter sua própria classe, seus alunos e de ser nesse momento um profissional da área de educação e, portanto, membro de uma comunidade prática, de um corpo de “colegialidade” (HARGREAVES, 1998).

O elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de, finalmente, ter sua própria classe, seus alunos, e fazer parte de um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período da carreira de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil (NONO, 2011, p. 17).

No decorrer do ciclo de vida profissional da docência, independentemente da fase em que o professor se encontra, defendemos a tese de que é de suma importância o papel da escola no processo formativo da comunidade docente, contudo, é no começo da carreira que residem as principais dificuldades e características marcantes e, portanto, momento esse crucial para orientações e acompanhamento da equipe de coordenação e direção com vistas ao gerenciamento dos problemas práticos numa perspectiva de desenvolvimento dos professores principiantes.

Para termos uma compreensão melhor sobre essa questão, Perrenoud (2002) lista alguns pontos importantes que o professor em início de carreira vivencia ao ingressar no espaço escolar, a saber: **1)** esse é um momento transitório em que o principiante abandona sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável; **2)** o estresse e a angústia diminuirão com a experiência e com a confiança no decorrer da profissão; **3)** o principiante precisa de muita concentração para resolver problemas e desafios que um profissional experiente soluciona no cotidiano; **4)** a forma de administrar o tempo; **5)** o estado de sobrecarga devido aos desafios cotidianos e; **6)** a importância do período de transição.

Em suma, a partir das considerações do autor é possível afirmarmos o quanto a etapa de iniciação à docência, no período de indução à carreira, é uma fase delicada da vida do professor e precisa ser encarada como um projeto coletivo numa perspectiva de auxílio e apoio mútuo com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional daquele que está tanto começando a ensinar quanto a aprender. Portanto, a escola se constitui um ambiente de aprendizagens significativas para o professor principiante e precisa ser um *locus* de compartilhamento das experiências, assim como de gerenciamento da relação teoria e prática o que indica o papel que esse contexto parece

exercer no reforço ou repressão de condutas nos processos de ensino adotados pela comunidade docente.

A fase da **estabilização**, em que o professor assume o compromisso com a profissão e a literatura especializada na área reconhece que esse período é considerado positivo na carreira, tal fato deve-se pela capacidade que o docente agora tem de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos e da matéria de ensino, bem como por ter maior independência na profissão. Esta fase denominada estabilização ocorre após os primeiros cinco anos em que o profissional se empenha na docência e adquire facilidades em suportar as dificuldades, já que vivenciou suas primeiras experiências o que promove seu desempenho em seu trabalho.

Posteriormente, no ciclo de vida profissional docente encontra-se a fase de **experimentação**, que segundo Huberman (1995), que representa a tentativa de causar o maior impacto na sala de aula, logo o enfoque se torna mais institucional, buscando resolver os aspectos do sistema que impedem sua atuação.

A experimentação, segundo o autor, refere-se à procura de uma situação profissional estável, que pode ser uma mudança mais ou menos traumática para os professores que, frequentemente, se questionam sobre suas práticas e a eficácia de seu trabalho. Nono (2011) contribui com a discussão ao afirmar que se trata de um estado de ânimo em que nos sentimos menos enérgicos e mais acomodados com o dia a dia escolar, como também “[...] menos preocupados com os problemas cotidianos de sala de aula [...]” (NONO, 2011, p. 18).

Por último, os professores chegam à fase de **preparação da jubilação**, que depende do modo como encaram o final da carreira, pois alguns visualizam como sendo um momento positivo da vida ao rememorem suas experiências passadas e outros adotam uma postura voltada ao descontentamento e desencanto com a docência no que diz respeito às trajetórias vividas ao longo dos anos na profissão o que, sem dúvidas, pode gerar frustrações e desmotivação para professores mais jovens que ingressam na carreira do magistério (HUBERMAN, 1995).

Por isso, é fundamental que os profissionais envolvidos com a coordenação pedagógica e a gestão escolar se responsabilizem também pelos aspectos formativos dos professores iniciantes, e os auxiliem em suas fases, uma vez que é função da escola auxiliar seus professores no desenvolvimento e melhoria do trabalho.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo apresentado nesse artigo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa em educação e se estabelece como sendo um trabalho de campo de caráter descritivo-analítico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A opção por essa abordagem metodológica reside na possibilidade que encontramos em nos colocarmos diretamente em contato com a situação estudada e ainda pela problematização de questões a partir da experiência de entrevistar professoras de Educação Infantil iniciantes, como também suas coordenadoras.

Lüdke e André (1986) consideram que a pesquisa qualitativa em educação “[...] vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola [...]” (p. 13), o que no caso específico desse trabalho refere-se às questões relativas ao processo de aprendizagem profissional de professoras iniciantes em decorrência da socialização, apoio e acolhimento no espaço das instituições de educação para a infância.

Nessa perspectiva, o movimento da pesquisa deu-se em decorrência da tentativa de atender o objetivo geral de verificar as contribuições da escola para processo de formação e desenvolvimento profissional do professor iniciante que atua em instituições de atendimento à infância no município de Naviraí/MS.

Com isso, o período de coleta de dados deu-se durante o primeiro semestre do ano de 2014, contudo, passou por algumas etapas consideradas importantes tendo em vista os objetivos da investigação, a saber: **a)** estudos de referenciais teóricos com vistas a caracterização dos sentimentos da etapa de iniciação à docência; **b)** mapeamento dos professores iniciantes atuantes em dois Centros Integrados de Educação Infantil sendo um na área central e outro na periférica da cidade; **c)** elaboração de roteiro de entrevistas semiestruturadas para professores e coordenadores; **d)** realização das entrevistas; **e)** leitura e identificação de categorias para análise e; **f)** análise dos dados.

Ao realizarmos o mapeamento das professoras iniciantes, fizemos um convite para a participação voluntária no estudo e, dentre as 19 docentes que tinham até 5 anos de carreira encontradas em dois Centros de Educação Infantil em que fizemos esse levantamento, 02 aceitaram contribuir com a pesquisa. Com isso, direcionamos nossos esforços para elaborar um roteiro de entrevista que contemplasse a identificação das dificuldades no período de iniciação à docência, bem como que caracterizasse qual o papel das instituições que atuam em seu processo formativo de modo geral.

Os métodos e técnicas de coleta de dados nos possibilitaram compreender a situação estudada de modo mais abrangente, bem como detalhar de forma mais precisa as informações obtidas via entrevista com as professoras colaboradoras da pesquisa. Nessa direção, elaboramos um roteiro semiestruturado com vistas à compreensão dos processos formativos das professoras iniciantes e, assim, realizamos a entrevista tanto com as docentes quanto com suas respectivas coordenadoras.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), a vantagem dessa técnica em relação às demais reside no fato de que ela “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A entrevista pode ser considerada ainda como uma conversa entre pessoas que tem como propósito discutir temas específicos que são estruturados a partir dos objetivos do estudo em questão.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS COLABORADORAS DESSE ESTUDO

As docentes receberam o nome de docente A e docente B com intuito de preservar suas identidades. A docente A tem 30 anos e possui formação em licenciatura em Pedagogia, formou-se no ano de 2012 e atua na Educação Infantil na sala de pré-escola. Já a docente B leciona no maternal II, tem 30 anos e formou-se em 2013 no curso de Pedagogia. As instituições em que as professoras iniciantes trabalham encontram-se em regiões geográficas diferentes e revelam particularidades/demandas específicas, o que caracterizam em marcas da cultura escolar. Ambas são Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI's) pertencentes à Rede Municipal de Educação de Naviraí/MS.

A **coordenadora A** tem 32 anos, possui formação em Normal Superior e está terminando o curso de Pedagogia. Atualmente ela ocupa esse cargo no CIEI em que a **docente A** é professora. Já a **coordenadora B** tem 33 anos, formou-se em Normal Superior e também cursa Pedagogia. Ela exerce sua função na instituição de Educação Infantil em que **docente B** leciona.

Ao final da conversa, no momento da entrevista com as duas professoras iniciantes, levantamos elementos que ressaltaram a importância da escola na formação delas e assim elaboramos um segundo roteiro de entrevista que foi desenvolvido com suas respectivas coordenadoras pedagógicas. As questões que fizemos com a coordenação referiam-se ao processo de acolhimento e socialização do professor

iniciante no espaço da Educação Infantil, ao modo como elas lidam com as dificuldades desses docentes, como atendem suas necessidades formativas, entre outros.

Por fim, acreditamos que os dados obtidos nos possibilitaram um diálogo entre a literatura especializada na área, como também contribui para o processo de caracterização do sentimentos presentes na etapa de iniciação à docência no caso pesquisado.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pesquisas sobre o processo de aprendizagem profissional dos professores iniciantes evidenciam que um dos maiores problemas do docente, nessa fase de sua carreira, refere-se às dificuldades de conduzir o procedimento de ensino e de aprendizagem, a avaliação do desenvolvimento dos alunos, bem como ao conteúdo a ser desenvolvido (PERRENOUD, 2002).

No intuito de identificar as experiências e desafios vivenciados nos primeiros anos do exercício da profissão docente, procuramos durante a entrevista questionar as professoras sobre como foi o momento de inserção na carreira. Em resposta, obtivemos as seguintes afirmativas:

[...] os primeiros dias de trabalho são bem diferentes do que a gente idealiza na mente, é uma mistura de medo, sentir-se perdido. Diferente do que se pensava ser. Porque é assustador, muita responsabilidade, aquele tanto de criança e como começar? Tudo é estranho, difícil, não é como você entrar numa empresa, e têm lá outros funcionários que vão fazer a mesma coisa igual você, no mesmo lugar que é só você copiar (DOCENTE A).

Acho que como todo mundo dá um frio na barriga, um medo, uma expectativa, insegurança, mas como já tinha sido estagiária por um tempo, passando por creche, como itinerante no fundamental, então, eu tive uma base assim, sabe de algum conhecimento, lógico, não aquela responsabilidade, que é maior quando você é o professor da sala, mais dá aquele pouco de insegurança, um pouco de medo, será que eu vou dar conta? (DOCENTE B).

Diante dos sentimentos observados na fala das professoras, podemos considerar a entrada na carreira como um momento delicado e decisivo na vida do professor, o que aponta para a necessária mediação da instituição de Educação Infantil em relação às aprendizagens da docência durante os primeiros anos na profissão. Esse dado se confirma na medida em que as professoras iniciantes apontam seus medos, inseguranças

e incertezas perante o ingresso na profissão e a responsabilidade de conduzir uma sala de aula.

Gama (2009) esclarece que os sentimentos característicos do período de iniciação à docência “[...] constituem-se em desafios para a continuidade na carreira e para o desenvolvimento profissional da grande maioria dos professores iniciantes [...]” (p. 102), para a autora se quisermos avançar na qualidade do ensino-aprendizagem e nos resultados escolares é preciso “[...] conhecer e repensar princípios necessários para o desenvolvimento profissional, como os apoios e a promoção do bem-estar docente [...]”. (p. 102).

Nessa perspectiva, indagamos as coordenadoras pedagógicas das respectivas instituições em que atuam as duas docentes sobre como recebem/acolhem os professores recém-formados que se adentram ao espaço escolar. As falas de ambas caminham no sentido de explicitar que é papel da coordenação auxiliar o docente no que se refere à articulação entre teoria e prática durante o desenvolvimento de suas aulas nos primeiros anos de docência, uma vez que reconhecem a necessidade de contribuir com a formação do outro no sentido de possibilitar um ambiente de trabalho agradável e seguro.

Ainda foi possível, a partir das afirmações das coordenadoras percebermos que o trabalho em equipe parecer ser, ao menos no caso pesquisado, um ponto importante no processo de aprender a ser professor.

A acolhida é importante, porque quando se é bem acolhida, gente fica mais aliviado, diminui a tensão do medo, pois não vai se sentir de lado, por não ter experiência, então o acolher bem, não só eu como toda equipe da escola, depois sentar e passar a organização para que o docente se inteire de como será o trabalho dele dentro da escola, e passar esta forma de organização, discutir sobre PPP, sobre alguma dúvida, passar o regimento interno para ele, forma como nós trabalhamos. O papel da coordenação é auxiliar o professor por meio da relação teoria e prática. (COORDENADORA A).

Há uma procura de acolher estas professoras de forma bem agradável, passar confiança, carinho porque as professoras chegam inseguras e com medo, não conhecem ninguém, estão num ambiente diferente. Então, a gente (...) a primeira coisa (...) procura tanto da minha parte quanto da diretora como as colegas de trabalho, ter um acolhimento. Depois apresenta-se como funciona a educação infantil do nosso município, nosso caso que é de zero a três anos, nós só temos duas turmas de três a quatro anos, depois passa o planejamento, apresenta para elas como trabalha, logo já começa ter a hora atividade, neste momento elas começam a conversar com outras professoras sobre como ela poderiam trabalhar tal atividade, como ela poderia trabalhar isso com a criança, então ocorre a troca. O conhecimento, a experiência elas só vão adquirir a partir do momento entram numa sala de aula, e só vai

ampliar esse conhecimento, com essa troca de experiência também (COORDENADORA B).

Com base nas considerações apresentadas pelas coordenadoras, podemos dizer que a percepção de que o docente iniciante precisa de ajuda/auxílio na fase inicial da carreira é um dado observado pelas responsáveis por gerenciar a dinâmica do trabalho na instituição de Educação Infantil. A percepção de que as relações humanas são fundamentais para a prática colaborativa da docência também é evidenciada por elas quando mencionam a importância de promover a troca de experiência e o bem-estar do professor novato no contexto da escola.

Na fase inicial da docência é comum o sentimento de medo e insegurança perceptível nas respostas das professoras iniciantes no início dessa sessão do texto. Alguns estudiosos desse momento da vida do professor consideram que esse “estranhamento” com posto de trabalho é decorrente do movimento transitório do estado de *estudante* para o de *professor*. Contudo, o gerenciamento dos problemas práticos da profissão oriundos de diversos fatos que fogem até mesmo o contexto da sala de aula, precisam ser superados pelos docentes novatos em uma parceria coletiva com os demais agentes escolares, uma vez que o começo da carreira é uma fase mais delicada da profissão.

Nessa direção, temos aqui um ponto estratégico para a atuação da coordenação pedagógica no sentido de possibilitar ao corpo docente de modo geral e aos professores iniciantes, em particular, um ambiente de trabalho seguro e de aprendizagens mútuas, por isso promover momentos de interação entre professores experientes e novatos pode ser o caminho mais pacífico de lidar com os problemas da prática docente.

Conforme discutido anteriormente nesse texto, a inserção na carreira docente envolve um sentimento de frustração denominado “choque de realidade” que se instaura na compreensão das diferenças entre a formação inicial nos cursos de licenciatura e a realidade vivenciada na instituição de ensino (MARIANO, 2012). Assim, quando a escola acolhe e orienta o docente sobre suas novas atribuições e formas de lidar com a sala de aula para superação das dificuldades, esta contribui com sua formação e valida o trabalho colaborativo.

A constatação dos elementos constitutivos do fazer docente e do sentimento de medo apontados por Lima *et. al.* (2007) nos possibilita uma compreensão da importância que o apoio institucional parece exercer para que o docente principiante se

sinta mais seguro em suas ações pedagógicas. Assim, indagamos as coordenadoras sobre como realizam o auxílio mais especificamente em relação à sala de aula, ou seja, solicitamos que nos dessem exemplos práticos de como atuam junto às orientações pedagógicas com as professoras iniciantes, ao que obtivemos os seguintes dados:

Emprega-se sugestões de trabalho para dar rumo para o docente começar e acho que o principal é acompanhar e a reflexão da prática e isso a gente faz, dá uma conversadinha antes e depois (COORDENADORA A).

Quando ocorre algum problema, passa para mim a gente vai estudar fazer pesquisa, conversa um com outro a gente troca ideias, às vezes a outra pessoa já passou por esses problemas, porque aqui a gente sempre está dialogando (COORDENADORA B).

Percebemos na fala das coordenadoras que a compreensão da fase inicial da profissão é acompanhada por um diálogo inicial constituído por direcionamentos pontuais e mais genéricos para a **coordenadora A**, enquanto que a **coordenadora B** evidencia a importância de buscar uma prática colaborativa mediada por estudos e reflexões para superação dos desafios do trabalho pedagógico.

Contudo, com a entrevista, foi possível verificar que para ambas essa orientação ao professor novato é um dado pontual no começo do ano e que as orientações mais específicas dos problemas só ocorrem na medida em que o docente procura a coordenação, o que para nós não se apresenta como uma prática que contribua para a formação dos saberes da profissão.

Sobre essa questão, Souza (2009) menciona que os professores principiantes encontram muito à mercê da sorte e isso contribui para o agravamento da não adaptação ao trabalho, em decorrência dos conflitos que vivência durante os primeiros anos. Desse modo, o auxílio pedagógico precisa ocorrer cotidianamente e o papel da escola é oferecer medidas de superação das dificuldades da docência.

Nessa direção, os dados apresentados tanto pelas professoras iniciantes quanto por suas respectivas coordenadoras, merecem destaque e nos indicam o quanto é necessária à prática do acompanhamento sistemático, bem como o gerenciamento da aprendizagem profissional daquele que está começando a ensinar e, portanto, começando a aprender.

É comum nos resultados das pesquisas que tratam sobre professores em início da carreira a ocorrência de dados que apontam o quanto a falta de apoio nas instituições é frequente e isso caminha atrelado ao descompasso vivenciado no processo de orientação

pedagógica que, em muitos casos, não é realizado de forma efetiva o que contribui para o silenciamento dos principiantes que tentam sobreviver diariamente (GUARNIERI, 2005; ROCHA, 2005; MARIANO, 2006).

Ainda é possível observar nessas pesquisas que, na maior parte das vezes, quando o docente novato é ajudado é porque este procura o apoio, ou seja, a auxílio não parte dos colegas mais experientes. O reforço dessa conduta reside em dois fatores, a saber: **a)** o fato da grande ocorrência de professores iniciantes em processo de convocação (contrato) e; **b)** a falta de apoio pedagógico das escolas.

Dadas as reflexões acima, consideramos necessário trazer para o diálogo a afirmação da **docente B** que denuncia claramente a falta de apoio no espaço em que atua, contudo, essa professora apresenta um comportamento de naturalização dessa expressão, pois se coloca conformada com a realidade apresentando a justificativa da “falta de tempo” como sendo um elemento que dificulta essa aproximação entre ela, à direção e a coordenação da instituição. “*Por vezes procura-se a direção e eles têm outros afazeres, aí você se vira da maneira que você pode, vai se virando do jeito que dá, muitas vezes pedindo ajuda fora da escola (...) mais é pela falta de tempo*” (**DOCENTE, B**).

A **coordenadora (B)** descreve que observa a dificuldade da professora iniciante reside, em muitos casos, na questão da agilidade que a atuação na Educação Infantil exige, pois para ela, quando o professor ingressa na profissão ele encontra conflitos, principalmente, no que diz respeito ao cuidar e educar na creche. Além desse fato, ela também menciona que existem outros fatores que contribuem para os problemas dos professores novatos, a saber:

Muitas vezes a falta de material, as salas lotadas, dificulta neste primeiro momento, quando o professor já tem uma experiência ele tem agilidade para lidar com estas situações. Já com o professor iniciante ele chega à sala vê tais questões e sente-se inseguro, ainda não tem essa agilidade, principalmente de 0 a três anos, o professor tem que ter assim certa agilidade, porque ao mesmo tempo em que ele está desenvolvendo uma atividade ele tem que estar olhando se a criança não está se machucando ou mesmo mordendo seu companheiro de sala (...)

A partir da identificação das dificuldades do professor iniciante, nos questionamos: Quais medidas de superação são traçadas pela gestão escolar a partir dos elementos apontados pela coordenação como sendo dificuldades da professora? Como esses problemas observados pela coordenadora são gerenciados? De que forma a

intervenção da instituição de Educação Infantil interfere no processo formativo da aprendizagem da docência da professora iniciante?

No caso pesquisado, a **coordenadora B** revelou que “*muitas vezes eu vou para a sala de aula para ela ver*”, o que não consideramos um ponto favorável para o aprender a ser professor. A visão de fazer pelo outro reforça o comportamento da reprodução de modelos estereotipados da prática pedagógica, haja vista que cada professor tem suas características próprias, o que marca os estilos de docência. Nesse sentido, seria muito mais interessante que a coordenação ou direção contribuísse de modo mais efetivo na aprendizagem da **docente B** auxiliando-a a refletir sobre sua prática, fornecendo-lhe mais apoio e incentivo nas propostas que planeja para implementação na sala de aula.

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente com tudo aquilo com que a escola não está preparada para lidar, e o mecanismo sutil é este – a professora sozinha, sem apoio: ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão – ‘não adianta fazer nada’, sempre foi assim. Aparentemente a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades (SILVEIRA, 2002, p. 116-117).

Nesse contexto, evidencia-se que a orientação pedagógica e a direção precisam acompanhar mais de perto o professor iniciante, não se sentido de “vigia-lo”, mas, de fornecer-lhe ajuda/auxílio, subsídios teórico-metodológicos para a atuação docente. Pata tal, é preciso gerar meios para que se possa atendê-lo de forma mais concreta, sem essa atenção especial, ainda que haja cobranças, não haverá um resultado satisfatório, o que revela a importância da instituição de Educação Infantil na formação de seus professores.

Dentre as principais dificuldades do início de carreira, ainda foi detectado nesse estudo que o próprio sistema escolar, ao exigir metas, datas, entre outras cobranças, contudo, não se propõe conhecer a realidade enfrentada na sala de aula ou mesmo no âmbito escolar, que minimizaria as dificuldades dos docentes de modo geral. Essa afirmação encontra respaldo no fato de que as duas professoras principiantes colaboradoras dessa pesquisa afirmaram ser esse um de seus principais desafios no dia a dia do trabalho nas instituições de Educação Infantil.

No caso pesquisado, as professoras reconhecem que recebem auxílio das coordenadoras em algumas situações que são, de acordo com elas, bem esporádicos e em momentos pontuais. Todavia, ficou claro pelas falas que essa ajuda nem sempre

ocorre quando e da forma que necessitavam, ou seja, o apoio da instituição não atende suas necessidades formativas, o que gera momentos difíceis em que elas têm de “sobreviver” em meio às dificuldades.

Dentre a fase de sobrevivência no início da carreira, identificamos nos relatos das professoras de Educação Infantil sentimentos de inquietação, desestímulo, isolamento, como também a evidência de desafios ligados aos conteúdos curriculares e formas didáticas de adaptação dos mesmos. Outro fator que agravou os sentimentos negativos em relação à construção do começo da docência residiu ainda em problemas com a socialização profissional no relacionamento com os demais membros do corpo docente.

Os elementos apontados como sendo fatores vivenciados de forma negativa pelas professoras iniciantes podem ser melhorados a partir de uma perspectiva de gestão escolar que considere a importância do gerenciamento dos problemas decorrentes da fase de inserção carreira e, por essa razão, precisamos encarar essa fase como um projeto coletivo.

Diante disso, os dados da pesquisa apontam para a necessidade de uma parceria entre professores experientes e professores iniciantes, haja vista que o que está em jogo nessa relação trata-se do processo de aprendizagem da docência e o ensino. Foi frequente a queixa das professoras novatas, nas entrevistas, sobre a forma de tratamento dada à elas quando experienciam formas diferentes de abordagem dos conteúdos com as crianças, pois mencionaram que eram vistas pelos docentes em exercício há mais tempo como alguém que “*quer mostrar trabalho*”.

Nesse sentido, comentários do tipo “*ah, isso não adianta, é perda de tempo*” ou ainda “*use o básico, é a forma mais eficiente, não invente*” reforçam uma conduta diferente da cultura de formação inicial, pois ao saírem da licenciatura, os professores principiantes chegam às escolas preocupados em fazer o melhor e implementar uma forma particular que marca estilos singulares da docência.

O sentimento de indiferença e isolamento também foram vivenciados pela **docente A**, que mencionou ser essa uma reação frequente na instituição em que atua, principalmente pelo fato de observar a distinção dada ao tratamento dos professores em detrimento da forma de ingresso na carreira (contrato ou concurso). Com isso, essa professora principiante comenta ainda o quanto a socialização na instituição de Educação Infantil não foi algo pacífico:

[...] então por “N” motivos a recepção de professores iniciantes é frustrante. Já, me encontrei perdida e já tive que procurar outras pessoas de outros ciclos escolares para eu tentar trabalhar melhor na minha escola. Foi embaraçoso porque normalmente quando você assume uma sala de aula você não tem ninguém ali, tipo assim olha hoje você vai ficar com a fulana, e a fulana vai te orientar, te apresentar os alunos, geralmente você cai de para queda, os alunos são novos, a professora é nova e você fica totalmente perdida. (DOCENTE A)

Logo, conhecer o papel da escola junto à inserção desses novos professores também é reconhecer no âmbito escolar que os problemas emergentes desse contexto precisam ser tratados. Cada docente tem sua forma de lidar com o conhecimento adquirido e com sua sala, mas o desestímulo, os comentários indesejados e as críticas geram nos docentes iniciantes grandes barreiras que podem não ser superadas na medida em que os conflitos são mediados pela gestão escolar de forma pacífica às aprendizagens construtivas por meio da prática colaborativa. Tal situação necessita de uma intervenção da escola, embora os anos de docência possam ser cansativos e causar desgastes, o que é compreensivo, isso não pode se tornar empecilhos para com o novo profissional da educação.

Nessa perspectiva, Nono e Mizukami (2006) mencionam que o professor iniciante se vê indefenso ao compreender que a prática legitimada de ensino não corresponde ao que lhe foi apresentado e com as perspectivas que tomou conhecimento em seu processo de formação inicial. As autoras esclarecem que nos primeiros anos da carreira, o novo docente principia uma revisão de suas atividades e ideais com intuito de adapta-los à realidade da sala de aula e, assim, esses são distinguidos por uma série de limitações com as quais o trabalho docente e a cobrança do sistema impõe para a “sobrevivência” na carreira.

Frente a essa problemática, podemos perceber que o começo da carreira é marcado por questões problemáticas, o que nos possibilita reafirmar o quão relevante é o papel da instituição na formação das professoras que estão em fase de aprendizagem profissional da docência. A **coordenadora A** admite que o docente novato precisa de um atendimento diferenciado quando chega à escola, contudo, reconhece que por uma questão de tempo na maioria das vezes, as informações repassadas são básicas e só nos primeiros dias do trabalho na creche:

A adaptação da rotina, organização é uma dificuldade também, o se sentir-se só, a insegurança são fatos reais na vida do professor iniciante, então, essa insegurança, é comum a todos já que todo ano a turma é nova, são pais novos, alunos com realidades diferentes ou quando você muda de escola, então, você acaba sendo iniciante praticamente todos os anos, nestes aspectos mais para quem está começando é pior, o choque é maior. Neste caso oferecer segurança, suporte para professor, passar tranquilidade para ele, oferecer o subsídio para os materiais didáticos, planejar junto, apresentar planejamento anual, discutir as diversas possibilidades de trabalho de como, e isso tudo também a gente vai fazendo no dia a dia não dá para fazer tudo no início do ano, então, o que agente apresenta no início do ano, ou quando este professor entra na escola são as coisas básicas como primeiramente como cativar a turma, por onde começar, caso já esteja no meio do ano por onde prosseguir.

Rocha (2005) em seu estudo menciona um relato de uma docente que alegou que se tivesse passado seu primeiro ano da docência sozinha sem auxílio da coordenação pedagógica teria desistido de sua profissão. Essa professora colaboradora da pesquisa da autora encontrou na escola uma coordenação afável ao seu momento, que a apoiou e amparou por meio de uma interlocução pacífica entre os pares, a direção da unidade escolar sempre foi muito atenta e presente nos momentos mais difíceis, o que resultou na potencialização de suas aprendizagens e conhecimentos profissionais.

Reali *et. al.* (2008) alegam a partir dos resultados de sua pesquisa em que averiguaram a tendência de teóricos que apontam que os docentes em início de carreira distinguem-se pelos entusiasmos, pela visão positiva, expectativas, que às vezes eles são caracterizados por serem portadores de “fantasias sonhadoras”, que se findam quando tomam contato com a realidade cotidiana da docência. Ao mesmo tempo, vivenciam um circuito de desafios e exigências que têm impelido sobre sua confiança e como devem atuar normalmente sobre pressão dos professores mais experientes.

O período de descobertas na profissão exige do professor iniciante o controle sobre si e sobre o conhecimento que buscou ao longo de seu desenvolvimento na carreira, assim, a procurar por auxílio em meio à dificuldade é a melhor estratégia, evitando o distanciamento e o isolamento durante o aprender a ensinar. Em nossa pesquisa, tanto a **docente A** quanto a **B** apontaram a troca de experiência e o trabalho colaborativo como forma de amenizar os problemas da fase de indução à docência. Seus relatos apontam para uma necessária parceria entre a comunidade escolar de modo geral, os professores experientes e novatos, além disso, a questão o investimento na qualificação profissional e a melhoria nas condições de trabalho também foram aspectos notórios em suas falas:

Tudo parte do diálogo, se houvesse mais considerações em relações às opiniões dadas ou mesmo se houvesse uma reflexão para a solução dos problemas, quem pode ajudar, quem pode assessorar ou mesmo trazer mais pessoas à escola, palestras e ajuda (...) acredito ser este um bom caminho. O diálogo, a parceria tanto com a comunidade com os pais, pois estes tem um papel fundamental, embora, seja difícil trazer este pai para escola, mais a escola tem que trazer e fazer com que ele seja nosso parceiro, parceiro de seu filho. Outro fator sério é a coordenação e o diretor são muitos “subjetivos” o que dificulta, pois há uma situação a ser resolvida, uma iniciação a ser superada, momentos de intranquilidade, que não podem ser deixados ou mesmo ignorados, e neste âmbito uma reunião pedagógica já auxiliaria. A falta de um acompanhamento eficaz, mais presente auxiliaria a minimizar esses conflitos (DOCENTE A).

A educação municipal pouco oferece cursos para qualificação do professor e há muita falta dessa qualificação profissional, às vezes a gente quer fazer um curso, eu mesma particularmente ano passado fiz alguns pela prefeitura, mais hoje em dia seu eu quiser eu tenho que pagar, as instituições de Naviraí são muito individualistas, se sobrar vaga você pega, se não sobra você fica de fora. E pagar é delicado, pois o professor não ganha o suficiente e não tem disponibilidade de tempo, já que muitas são as atividades exigidas (DOCENTE B).

Souza (2009) considera que a formação é algo primordial se quisermos melhorar o desempenho profissional dos professores principiantes. Nesse modelo de formação em contexto, para a autora, é importante que a escola seja um *locus* de aprendizagem dos docentes. Nono (2011) também menciona que o espaço escolar constitui-se num local propício para a aprendizagem docente quando se quer priorizar a qualidade da educação, a invenção, o trabalho com projetos pedagógicos, entre outros aspectos que precisam ser ampliados com base nas possibilidades do local de trabalho dos professores.

A partir dessa concepção, acreditamos que a troca de experiência e o compartilhamento de histórias de aulas, bem como narrativas do professor tornam-se metodologias de formação em contexto válidas quando lutamos por um projeto coletivo de instituição.

Os relatos das professoras iniciantes de nosso estudo nos apontam “queixas” que podem servir de base para a construção de espaços coletivos de integração do corpo docente no sentido de possibilitar a todos serem ouvidos. A partir das considerações apresentadas por elas, parece que a direção e coordenação das instituições em que atuam deixam a desejar quando o assunto refere-se às contribuições das interações entre professor/escola durante a construção do conhecimento profissional docente.

A gestão educacional e gestão escolar são instâncias onde se dão o direcionamento e a mobilização do “como fazer” o sistema educacional. Portanto, compreende-se que é nesse contexto específico que se distingue seu funcionamento e os sujeitos que fazem parte da mesma, pois uma boa organização e uma adequada gestão de escola beneficiam os afazeres dos professores, adequando condições favoráveis para que este possa obter um bom desempenho profissional (LIBÂNEO, 2004).

Mariano (2012) afirma que a inserção na docência é um instante avassalador e “[...] o iniciante tem de descobrir isso sozinho, sem apoio. Não há uma política que focalize esse momento de inserção na prática, tampouco, um incentivo ao trabalho coletivo” (p. 92).

Em suma, a instituição de ensino deve proporcionar, ao professor iniciante, um clima onde este possa ter a oportunidade de expor suas inquietações ao mesmo tempo em que também recebe dos pares uma direção de como caminhar e se portar em diferentes momentos das fases vivenciadas por ele no percurso do aprender a ser professor. Esse entendimento visa à compreensão de que a aprendizagem da docência ocorre a partir de uma prática colaborativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da investigação relatada nesse artigo, procuramos compreender, a partir das entrevistas de duas professoras iniciantes e suas respectivas coordenadoras pedagógicas, qual é o papel da instituição de Educação Infantil no processo formativo na etapa de iniciação à docência. A partir dos dados, foi possível constatar a necessidade de ações coletivas das instituições de ensino para que busquem medidas de apoio e desenvolvimento na profissão.

Em relação às situações difíceis vivenciadas no contexto da creche, as professoras apontaram limites em relação ao modo como a rotina de como é conduzida no decorrer do cotidiano das turmas em que atuam, além disso, elas ressaltaram como sendo desafios a superar: o relacionamento com demais colegas experientes na profissão, a relação com a própria gestão escolar que, em muitos casos, deixa o professor iniciante sozinho a cargo de responsabilidades que poderiam ser compartilhadas, falta de cursos ofertados pela rede municipal no que diz respeito ao manejo da sala de aula e em como lidar com relações adversas, falta de apoio no sentido de práticas pedagógicas alternativas que pensam em realizar, mas logo são “barradas”

em detrimento de ações já existentes na cultura escolar que reincidem em práticas de disciplinamento da infância, controle, guarda e proteção das crianças pequenas.

Contudo, um desafio a ser superado nesse modelo formativo da escola em relação ao professor iniciante reside na questão burocrática e ao excesso de trabalho das equipes de coordenação que, em muitos casos, alegam não terem tempo para o acompanhamento do professor novato em detrimento das múltiplas funções administrativas que vão tomando contato de seus afazeres cotidianos.

Por meio desse estudo, constatou-se ainda que um dos fatores que visa auxiliar o docente iniciante reside na questão temporal na profissão, uma vez que o desenvolvimento na carreira depende também da fase em que este se encontra para que possa articular teoria e prática em seu fazer docente via experiência na atuação pedagógica.

Nessa direção, a diálogo com a instituição de ensino é fundamental para a promoção de medidas de apoio a inserção na docência, como também uma forma de mediar os conflitos ocorridos em sala de aula para que o professor novato se sinta mais seguro em suas ações. Por essa razão, a interação com a comunidade escolar e com a supervisão são pontos fundamentais que podem garantir uma melhor adaptação no contexto de trabalho.

É compreendendo o papel das instituições de Educação Infantil no processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes que defendemos ser necessária uma articulação entre a formação e o desenvolvimento na carreira como sendo um projeto coletivo e, portanto, colaborativo com o objetivo de amenizar o caminho nada suave da docência ao longo da trajetória de cada sujeito.

Por fim, os dados do estudo indicaram, a necessidade de buscar medidas de apoio tanto à inserção quanto ao acompanhamento do professor iniciante no espaço escolar. Essas ações precisam ser articularem de modo que garantam e potencializem a permanência na docência.

Frente às questões anunciados ao longo da investigação, acreditamos que se faz necessário uma articulação e interação maior entre a equipe de coordenação escolar e o professor principiante no espaço da instituição no sentido de que estes atuem junto às necessidades formativas daquele que está começando a aprender os ofícios da profissão. Um acompanhamento que privilegia tais questões passa, necessariamente, por ações que

envolvem a reflexão sobre a prática em contextos de aprendizagem colaborativas como forma de desenvolvimento profissional.

A experiência dessa pesquisa de trabalho de conclusão de curso fez brotar em nós o desejo de aprofundarmos estudos, em momentos posteriores, no que diz respeito à influência da cultura escolar na constituição da identidade docente do professor iniciante.

REFERÊNCIAS

GAMA, Renata Prenstteter. *Professores iniciantes e o desenvolvimento profissional: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras*. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra (orgs.). *Práticas de Formação e de Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

GUARNIERI, Maria Regina. (org.). *Aprendendo a Ensinar: O Caminho Nada Suave da Docência*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill. 1998.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. São Paulo: Porto Editora, 1995.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Mari; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Sílvia Vilhema; ROCHA, Giseli Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. *Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos*. Revista Educação & Linguagem; v.10, v. 15, p.138-160, JAN.-JUN. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARIANO, André Luiz Sena. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

MARIANO, André Luiz Sena. *Aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas?* Revista Exitus, v. 02 • n.01 • Jan./Jun. 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

NONO, Maévi Anabel. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Processos de formação de professoras Iniciantes*. Revista brasileira Estudos Pedagógicos; Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício*. In: _____. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

ROCHA, Giseli Antunes. *Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo*. 29ª Reunião Anual da APED, Caxambu. 2005. Disponível: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2611--Int.pdf>. Acesso 03, jun. 2014.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. *Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial*. 2009. Revista Saber Acadêmico - n ° 08 - Dez. 2009/ ISSN 1980-5950.

SILVEIRA, Mara de Fátima Lopes da. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos - CECH/UFSCar, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, verão, 1984, Vol. 54.nº 2, pp. 143-178.

ALFABETIZAÇÃO E SABERES ELEMENTARES

Silvestre Filipe Gomes¹

RESUMO

O presente artigo é uma reflexão sobre a maneira como a alfabetização é considerada e levada a cabo pelo processo da escolarização. O foco da reflexão é a zona rural e os alvos da alfabetização ou educação de jovens e adultos, ou ainda escolaridade da segunda oportunidade, na sua concepção genérica. O problema aqui levantado é a desvalorização dos saberes dos moradores das zonas não urbanas e daqueles cujas consciências não foram trabalhadas pelo dispositivo da escolarização, julgados como analfabetos ou ignorantes, diante da supervalorização da alfabetização e da escolarização. Sem pretensões de ignorar o valor social da escolarização e dos seus saberes, aqui procura-se relativizar o conceito da hegemonia desse dispositivo sugerindo uma abertura para um diálogo entre os saberes escolares e os elementares, encarando o alfabetizando como sujeito histórico e cultural. O seu reconhecimento ôntico seria um elemento importante para a criação de relações de complementaridade entre os saberes da ciência moderna e os saberes elementares advindas das diferentes práticas sociais.

Palavras-chave: Alfabetização. Saberes elementares. Ciência moderna. Escolarização.

LITERACY AND ELEMENTARAY KNOWLEDGES

ABSTRACT

This article is a reflection on how literacy is considered and carried out by the schooling process. The focus of the reflection is the countryside and the students of literacy and adult education, or school of second chance in their generic design. The problem here raised is the devaluation of knowledge of the inhabitants of non-urban areas and those whose consciences were not worked by the education of the device judged as illiterate or ignorant, front overvaluation of literacy and schooling. Without pretending to ignore the social value of education and its knowledge, here looking relativize the concept hegemony of this device suggests an opening for a dialogue between school knowledge and the elementary knowledge, refereeing the literacy student as a historical and cultural subject. His ontic recognition would be an important element in the creation of complementary relationship between the knowledge of modern science and elementary knowledge arising from the different social practices.

Keywords: Literacy. Elementary knowledge. Modern science. Schooling.

^{1 1} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais Docente e pesquisador no Instituto Superior de Ciências de Educação da Universidade 11 de Novembro/Angola.E-mail: silvestrefilipeg@gmail.com

INTRODUÇÃO

A abordagem sobre a alfabetização nos remete, necessariamente, a conceitos de analfabetismo/ignorância, escola e escolarização. É do analfabetismo ou da ignorância que a alfabetização pretende tirar a criança ou qualquer indivíduo que se proponha abraçar a alfabetização. É com esse processo que o indivíduo adquire as primeiras técnicas de escrita e de leitura, por meio da escolarização. Com uma visão crítica do processo de escolarização, tomado como meio para se libertar a criança ou o adulto da ignorância, podemos colocar algumas questões de reflexão, como “a ignorância, que a escolarização combate, é relativa a quê?” “Os saberes escolares são os únicos válidos?” “Qual é o lugar da escola na vida dum indivíduo concreto, situado e datado?”

A ignorância significa estado de quem ignora; falta de ciência ou saber; incompetência. Desde o nascimento até à data do ingresso na escola, o indivíduo adquiriu conhecimentos por meio da socialização com os membros da sua família e dos amiguinhos mais próximos do seu lar; viveu rodeado de um conjunto diversificado de utensílios domésticos, de objectos, dentro e fora da casa dos seus pais; adquiriu um complexo corpo lexical; aprendeu a construir discursos para a sua comunicação com os outros; aprendeu a chamar as coisas com os seus devidos nomes; em outras palavras, constituiu-se em um ser pensante e interactivo. Como a escola considera essas aquisições?

Este artigo é um convite a uma reflexão e debate sobre a necessidade de uma educação inclusiva, capaz reconhecer os diferentes saberes até cá descartas e descaracterizadas pela ciência moderna.

A CIÊNCIA MODERNA E OS SABERES ELEMENTARES

Alfabetização e escolarização são dois processos ligados entre si que têm como objectivo a entronização do sujeito no mundo da ciência moderna. Neste contexto, não se pode reflectir sobre esses conceitos sem uma conexão direta entre eles.

A posição da escola em relação às outras formas de pensamento de atuar e de agir é de ignorar de que elas existem. A escola moderna é representante e guardiã da ciência moderna que reivindica a legitimação, universalidade e validade exclusivas e excludentes, considerando-se como a única forma de conhecimento. Diante disso, a ciência moderna se esquece de que *toda experiência social produz e reproduz*

conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias, (SANTOS & MENEZES, 2010, p. 15). Se é legítimo considerar a pessoa ou a sociedade sem os saberes da ciência moderna como ignorante, termo relacionado ao analfabeto, também pode ser legítimo tratar de ignorante a esse princípio hegemônico da ciência ocidental.

Uma vista panorâmica pelas Constituições de alguns países nos mostra a visão que a sociedade tem da educação. Segundo Guimarães (2009), a Constituição portuguesa de 1976, no seu Art. 73º, a educação é interpretada como garante de igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. A 5ª revisão constitucional do mesmo país, no Art. 73º, retoma o mesmo texto, assim como a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei De Bases Do Sistema Educativo português.

Em Moçambique, a educação é uma das formas da organização social. “a República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos” (CONSTITUIÇÃO de 2012, Art. 113, 1). Para a República de São Tomé e Príncipe, no Art. 54º, 1, da sua constituição, “a educação, como direito reconhecido a todos os cidadãos, visa a formação integral do homem e a sua participação ativa na comunidade”.

Em Guiné Bissau, segundo o Art. 16º, 1, da sua Constituição, a educação visa a formação do homem. Ainda para o texto constitucional, a educação deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso. Na República de Angola, a promoção, à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, que deve ser feito pelo Estado, visa a estimulação da participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei, (CONSTITUIÇÃO, Art. 79º).

Para esses países, a formação integral do homem e a sua participação ativa na comunidade passa pela educação. A educação referida nesses textos constitucionais diz respeito àquela que propiciada pela escolarização, ou seja, a educação formal cujo *corpus* é constituído pelos saberes da ciência moderna e ocidental.

Toda sociedade, independentemente do seu nível de desenvolvimento tecnológico, é detentor de vários conhecimentos e experiências, construídos ao longo da sua história. Graças a esses conhecimentos acumulados e adquiridos pelo processo contínuo de construção e desconstrução de saberes que consegue sobreviver face aos desafios que a vida apresenta, isso representa a(s) sua(s) epistemologia(s), que é

toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (SANTOS & MENESES, 2010, p. 15).

A vida é uma dinâmica em que os sujeitos agem e interagem para dar respostas adequadas às exigências do dia-a-dia. Um outro aspecto que nos salta à vista é o fato de que só podemos viver a nossa racionalidade estando com o Outro, esse outro que nos ensina e aprende de nós, construindo uma comunidade em que os pronomes eu e tu formam o harmônico NÓS, como diria Buber lido por Carra (2002). A referência ao pronome Ele(s) nos remete ao reconhecimento e respeito do Outro, da sua individualidade, da sua cultura, do seu ser. Como podemos ler nas entrelinhas de Santos e Meneses, a vida societária produz conhecimentos válidos, que merecem o respeito e reconhecimento de todos. Uma criança de um meio pouco ou não industrializado é educada segundo os valores e costumes da sua sociedade. Por isso é incorreto considerá-la como desprovida de cultura ou de conhecimento.

Uma alfabetização humanista deve colocar o alfabetizando no centro das atenções, pois é esse o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização. Em contrapartida, os processos ideológicos de alfabetização que têm como escopo moldar o alfabetizando segundo os paradigmas social e politicamente oficializados, não reconhecem os saberes individuais e sociais dos alfabetizados construídos anteriormente. Nesta ótica, o aluno/alfabetizando é considerado como tábua rasa em que devem ser inscritos os saberes da ciência moderna, as normas e valores tidos como válidos pelas classes dominantes e pelos guardiões dos saberes válidos e oficializados.

Gomes (2002), em defesa da escolarização obrigatória, considera a escolarização como um projecto humanizador, ou seja, que liberta o homem da animalidade. Se a esse dispositivo se atribui o papel de humanizar o sujeito, implica dizer que todas as práticas

sociais do meio em que a pessoa se insere não podem cumprir essa função. A pessoa só se torna humana no momento em que começa a ser moldada pelo dispositivo escolarização? Essa é vista como o processo de promoção e desenvolvimento do sujeito, daí a necessidade defendida pelo UNICEF de esse processo começar logo na primeira infância (LEMOS, 2008). O UNICEF não se preocupa por uma educação da primeira infância das crianças de classes abastadas, mas das classes desfavorecidas, em cujos seis familiares não se reconhece a existência de práticas educativas válidas.

Das família desfavorecidas é arrebatado o direito de educar os seus filhos porque não possuem a educação que a sociedade considera integrante do perfil do homem ideal. A este respeito Portugal, entre outros, reserva o direito da primeira infância à família, pelo que o Art. 5º, 8 da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo diz que “a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar”. Já em Cabo Verde, a promoção, incentivo e organização da educação pré-escolar, segundo o Art. 77º (3,b) da Constituição, são umas das incumbências do Estado para o garante do direito à educação que a Lei consagra como universal a todos os cidadãos.

Então, como classificar aqueles que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola? Podemos entender que a autora esteja defendendo a importância de todo cidadão ter acesso à educação formal, ministrada pelas instituições educativas oficializadas pelo Poder, dando a todos a graça de se libertar do analfabetismo/ignorância. Isso seria a real função da escolaridade obrigatória e universal, mas nunca a exclusividade do papel de humanizar.

Na verdade, a autora busca esse conceito da escolarização do inconsciente colectivo criado desde que a escola começou a ser vista como veículo das ideologias hegemónicas e arma de disputas doutrinárias entre reformistas protestantes e a Igreja Católica. “A escola torna-se no século XVIII, tanto no mundo protestante quanto no mundo católico, o local onde se ensinam os *primeiros saberes*, sem os quais um cristão permanece uma espécie de animal” (HÉBRARD, 1990, p. 69. O grifo é nosso).

Aqui vemos como os protagonistas da escolarização tornam invisíveis os saberes não escolares. O mundo sem escola é, nessa perspectiva, uma animalidade. Os primeiros saberes são adquiridos na escola. Essa maneira de encarar o mundo extra-escolar se

reflecte nos conceitos actuais de escolarização, alfabetização e/ou educação de jovens e adultos.

A criança, o jovem ou o adulto, quando ingressam na escola, para serem escolarizados, são vistos como sujeitos vazios sem conhecimentos, valores, cultura nem língua e que precisam ser instruídos e educados. A origem do novo aluno e/ou alfabetizando, de ponto de vista epistemológica, não é válida. É a escola que tem a missão de transmitir os saberes e valores válidos ao sujeito nulo de conhecimento que acaba de ingressar no mundo do saber. Temos uma escola deslocada da realidade sociocultural e história dos educandos; é uma escola implantada na Estação Espacial da NASA. Tirá-la desse local inacessível é um desafio de quem pugne por uma escola do povo, com o povo e para o povo.

A aterragem da escola na comunidade, no campo, na cidade, implica um reconhecimento ôntico do povo que aí vive. Reconhecer a sua existência e atribuir valor epistemológico às suas variadas práticas sociais. Isso criaria um clima de diálogo entre os saberes elementares do povo e os saberes escolares.

A supervalorização da escolarização e dos seus saberes e o seu valor exclusivo e excludente se reflecte, também, no espírito monolíngue da escola. A única língua válida é a que é ensinada pela escola, a do aluno não tem qualquer valor científico, moral nem cultural. Tomemos como exemplo o conceito atribuído à língua portuguesa pelo Ministério da Educação da República de Angola. O programa da Língua Portuguesa elaborado pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, órgão desse ministério, define a o português como

a língua veicular através da qual se emitem e se recebem mensagens e a base de aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas. (INIDE, 2003, p. 4).

Se entendermos a humanização como um processo social, então, ela não pode ser exclusiva a uma única sociedade, ou à apenas uma forma de educação. Todo e qualquer povo, independentemente das suas formas de produção de saberes e de técnicas de trabalho, é portador de uma educação de que se serve como processo de entronização dos seus membros nas mais variadas formas de práticas sociais e de

manifestações culturais. Nesta perspectiva, admite-se a existência de diversas formas educativas e não de modelos uniformes e universais de educação.

Onde se pratica a educação de jovens e adultos, muitas das vezes, as políticas educativas aplicadas não ajudam esses jovens e/ou adultos a tirarem o usufruto dos seus estudos. Imaginemos uma pessoa de 50 anos de idade que decide entrar na alfabetização ou educação de jovens e adultos. Este homem ou mulher precisariam de 12 anos de escolaridade para conseguir o seu diploma do ensino médio, em caso de um processo linear sem retenções, terminando esse ciclo com 62 anos de idade. Que utilidade terá esse diploma?

Nesse caso a alfabetização de jovens e adultos tem como finalidade a transmissão e aquisição das técnicas de leitura e de escrita sem qualquer vinculação com a realidade social e individual desse sujeito. A vida cotidiana do educando, assim como as suas actividades são postas de lado porque não constituem saberes válidos e nem oficiais. Será que isto é um processo que ajuda a inclusão social? Essa pessoa que já adquiriu o diploma do ensino médio na velhice, se quiser trabalhar, terá de abandonar o seu estilo de vida antigo para adaptar-se á chamada civilização, em outras palavras, à maneira de viver de outras sociedades.

A SAÍDA

Para uma possível saída dos problemas da descontextualização que afetam o processo da educação a partir do dispositivo da escolarização, é preciso que se relativize o conceito da educação e da escolarização (GRAFF, 1990). Essa não pode sobrepor-se a todas as formas de educação, mas sim criar um diálogo de complementaridade e de mútua incorporação.

Uma tal incorporação só traria vantagens tanto para a escola como para a comunidade detentora dos saberes elementares, sem disputa de protagonismo. O saber teórico e metódico que a escola oferece são úteis para a comunidade de formas a fazer o que faz de um modo mais sistematizado e documentado, permitindo uma partilha mais objectiva das experiências, de um lado. Por outro lado, ao incorporar os saberes elementares nos objectivos da escola, essa ampliaria o seu campo de conhecimentos tornando mais universal a sua atuação.

Assim sendo, para se alfabetizar um adulto, seria importante começar pelo que ele sabe e sabe fazer, as actividades essenciais da sua vida. Logo, a alfabetização deixaria de ser uma actividade exclusiva do pedagogo para tornar-se multisectorial. Os técnicos especializados em actividades que os indivíduos a alfabetizar exercem, em companhia dos alfabetizadores pedagogos, se mobilizariam para o processo de dinamizar a vida laboral.

Tomemos, como exemplo, a alfabetização em uma comunidade cujos moradores exerçam o comércio precário e ambulatório. Eles não precisam muito de conhecer a história universal, de adquirir o domínio da norma linguística, de ler obras literárias dos grandes autores clássicos, antes necessitam ter a perícia de como exercerem o seu comércio tornando-o mais rentável e seguro. As técnicas da actividade comercial só podem ser ensinadas por especialistas formados nessa área, e a transformação da linguagem comercial oral em escrita seria da competência do pedagogo. Com isso, podemos ver que a alfabetização e letramento comercial constituiriam os fortes para o desenvolvimento da comunidade. Tanto o técnico do comércio como o pedagogo trabalhariam em conjunto, sempre tomando o sujeito a alfabetizar como o centro das atenções. A aquisição da escrita teria como base termos e conceitos comerciais e da contabilidade.

As soluções não se conseguem com uma varinha mágica. É preciso um trabalho árduo, de militância e de comprometimento. Que todo agente envolvido na actividade de educar repense sobre a educação do seu país

REFERÊNCIAS

ANGOLA. INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – INIDE. Programas do ensino primário: língua portuguesa, 1ª classe. Luanda: INIDE, 2003.

CARRARA, Ozanan Vicente. A relação em Martin Buber. Mimesis, Bauru, v. 23, n. 1, p. 81-98, 2002. Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ BISSAU. 1996.

<http://www.anpguinebissau.org/leis/constituicao/constituicaoquine.pdf/view>.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. [https://www.icrc.org/ihl-nat.nsf/0/1437105f604ce363c1257082003ea54a/\\$FILE/Constitution%20Cape%20Verde%20-%20POR.pdf](https://www.icrc.org/ihl-nat.nsf/0/1437105f604ce363c1257082003ea54a/$FILE/Constitution%20Cape%20Verde%20-%20POR.pdf) Acesso em 05 de março de 2016.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Maputo, 2012. Disponível em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/index.php/por/Media/Files/Constituicao-da-Republica-PDF> Acesso em 05 de março de 2016.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA. 5ª ver. 2005. <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>. Acesso em 05 de março de 2016.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. *Presença Pedagógica*. V.8. n.45 (2002) p. 41- 56.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.

GUIMARÃES, Paula Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? *Rizoma Freiniano*, v. 3, ano 2009. Disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>. Acesso em 05 de março de 2016.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Revista Teoria & Educação*, 2, 1990, p. 66- 110.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Disponível em <http://www.cm-cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/new/146-86.pdf> Acesso em 05 de março de 2016.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira. A educação como dispositivo de protecção às crianças e adolescentes segundo práticas do UNICEF: problematizações faucoultianas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 8, nº 3, p. 559- 577, 2º semestre de 2008. Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a02.pdf>. Acesso em 26 de fevereiro de 2008.

REPÚBLICA DE ANGOLA. *Constituição*. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.
SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

A EDUCAÇÃO NA CIDADE IDEAL DE PLATÃO: CONTINUIDADE E RUPTURA COM OS MODELOS EDUCACIONAIS DE ATENAS E ESPARTA

Suelen Pereira da Cunha¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar os aspectos de semelhança e diferença entre a *Cidade-Ideal* de Platão e as cidades-Estado de Atenas e Esparta, mediante a análise dos principais aspectos de tais cidades. Deste modo, será evidenciado os pontos de continuidade e ruptura. De forma a concluir que não é possível construir uma nova sociedade sem ter como referência outra já existente, pois é na disposição de cada elemento que o novo será estabelecido. Este trabalho está fundamenta da obra *A República* de Platão.

Palavras-chave: Platão. Cidade Ideal. Atenas. Esparta.

EDUCATION IN THE PLATO'S IDEAL CITY: CONTINUITY AND RUPTURE WITH THE EDUCATIONAL MODELS OF ATHENS AND SPARTA.

ABSTRACT

This study aims to demonstrate similarity and difference's aspects between the Plato's *Ideal-City* and the Athens and Sparta's States-Citys, through the analysis of the main aspects of such cities. In order to show that the points of continuity and rupture. In order to conclude that it is not possible to form a new society without reference to other existing, as is the willingness of each element that the new will be established. This work is based the Plato's *Republic*.

Keywords: Plato. Ideal City. Athens. Spart.

INTRODUÇÃO

Não raras vezes utilizada como instrumento de manutenção e desenvolvimento da sociedade, à educação é dado o papel de perpetuar os valores e crenças daqueles que a fazem. Neste sentido, Platão, ao propor uma *Cidade Ideal*, o faz com base na educação de seus cidadãos. Contudo, tal educação é por ele descrita após analisar a educação de seu tempo, isto é, após a crítica aos escritos dos poetas. Frente a estes fatos, pode-se inferir uma tentativa de ruptura com aquilo que é conhecido, uma vez que ao criticar aqueles que seriam os educadores da *Hélade*, como é o caso de Homero², é evidenciado o desejo de ruptura. Assim, ao passo que Platão discorda do sistema de seu tempo, ele propõe outro. À vista disso, tem-se que a *Cidade Ideal* proposta por Platão

¹ Mestranda pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: suelenldp2011@gmail.com

² PLATÃO. *A República*. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2012. 606e.

na *República* não é fruto somente da reflexão, de maneira que cabe questionar até que ponto os sistemas educacionais por ele vivenciados influenciaram em sua proposta

Deve-se, então, analisar as cidades-Estado de Atenas e Esparta, a fim de verificar quais as influências dessas na *Cidade Ideal* platônica. Para tanto, este trabalho é norteado pela questão: até que ponto uma nova proposta educacional conserva elementos já existentes naquelas sociedades com quem deseja romper? Para que seja possível solucionar tal problemática, são apresentados os principais aspectos educacionais da sociedade ateniense e espartana. Desta maneira, parti-se da ideia de que as mencionadas cidades-Estado, cada uma a sua maneira, são quem melhor representam o espírito helênico na Grécia clássica, de modo que seja possível demonstrar que há entre elas e a *Cidade Ideal* platônica um ponto de continuidade.

Portanto, é a tensão entre o desejável e o já existente que possibilita que algo novo surja, dado que é naquilo que já é, ou seja, naquilo que está como referência, que os novos elementos se apoiarão. Assim, cada ponto de referência, ainda que não seja totalmente novo, possibilita que os novos padrões educacionais sejam únicos. De modo que haverá uma continuidade entre a velha e a nova sociedade e suas respectivas formas educacionais, ainda que haja uma ruptura com aquilo que já está posto.

I. ATENAS E ESPARTA: PORTADORAS DO ESPÍRITO GREGO.

O espírito da *polis* grega pode ser expresso, no século IV a.C., pela educação militar espartana e pelo Estado jurídico de Atenas, pois estas duas cidades-Estado eram grandes potências, Atenas com sua filosofia e moralidade e Esparta com sua disciplina e educação militar³. Assim, para compreender o espírito grego daquela época se faz necessário entender como se desenvolveram estes dois povos, espartanos e atenienses. Ora, a Grécia não era um Estado unificado como os Estados modernos, mas um conjunto de povos (*démos*) que eram reunidos por uma mesma língua. Neste sentido, a Hélade era formada por cidades-Estado independentes que possuíam costumes e hábitos diferentes, ainda que a religião politeísta e a língua fossem as mesmas.

Devido aos elementos de unificação dos povos foi possível desenvolver ações que levaram à interação entre aqueles que constituíam a *Hélade*. Exemplos de tais meio de interação eram: os jogos Olímpicos, os festivais dionisíacos⁴ e a união das cidades-

³ Cf. JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Monica Stahel. 3º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 107.

⁴ Festa em homenagem ao deus Dionísio. Nesta festa ocorriam os concursos de comédia e tragédia.

Estado nas lutas Médicas⁵. Entretanto, apesar dos pontos de unificação, as cidades-Estado helênicas viviam em constantes conflitos, principalmente as duas potências da época, Esparta e Atenas, cidades-Estado cujo poder econômico e bélico eram admiráveis. Estas cidades-Estado só lutaram lado a lado contra as invasões Persas, quando foi formada a Liga de Delos⁶ que, mesmo perdendo o sentido após a guerra, permaneceu existindo sob o jugo de Atenas. De maneira que, depois de vencer os Persas, pouco a pouco, “*A Liga de Delos se foi convertendo num império ateniense, de que os aliados eram compelidos a participar e para a qual eram forçados a pagar a contribuição que fora fixada por Aristides, convertendo-se esta, praticamente, num tributo*”⁷.

Ainda sobre o caráter heterogêneo dos povos helênicos, é preciso saber o porquê de Esparta e Atenas serem tão diferente quanto a sua administração e organização. Ocorre que, paralelo à vitória nas guerras Médicas, que elevou Atenas a uma potência, tem-se que levar em consideração que internamente esta cidade-Estado oscilava entre períodos de tirania e democracia. A cada momento de tirania superado se seguia um de democracia mais forte e consistente, pelo menos no interior do território ateniense. Logo, se por um lado a democracia tinha lugar no que diz respeito à administração, isto é, na vida política no interior da *polis*, por outro lado, fora de seu território imperava a tirania de Atenas para com seus confederados da Liga de Delos; já que Atenas se impunha devido ao seu poder marítimo⁸.

Durante muito tempo os Espartanos não interferiram no modo como Atenas dirigia a Liga de Delos, contudo, a ameaça de ataque a Corinto, principal aliada de Esparta, levou a Guerra do Peloponeso (431 – 404 a.C)⁹. A guerra entre a liga de Delos (que era composta por Atenas e seus aliados) e a Liga do Peloponeso (composta por

⁵ As Guerras Médicas foram as guerras travadas entre Gregos e Persas no século V. a.C. Sobre as guerras médicas, Jaguaribe informa que “*Xerxes, sucedendo seu pai Dario em 486, exige dos gregos o ato simbólico de submissão, oferecendo-lhe "terra e água". Como a maioria dos Estados se tenha recusado a fazê-lo, Xerxes decide enviar uma poderosa expedição punitiva à Grécia, visando particularmente Atenas. Em 484 inicia seus preparativos, mobilizando, segundo Heródoto, 1.700.000 homens*”. JAGUARIBE, Helio. *Introdução*. In: TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Prefácio de Helio Jaguaribe; Trad. Do grego de Mário de Gama Kury. 4º Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. XXVI.

⁶ A liga de Delos era um tratado de união entre as cidades-Estado gregas a fim de fortalecer suas forças e vencer os inimigos Persas. A líder da liga de Delos era Atenas, que exigia dos membros da liga uma contribuição em barcos, a fim de fortalecer a marinha ateniense. Posteriormente, a contribuição poderia ser dada em dinheiro.

⁷ JAGUARIBE. *Op. cit.* p. XXVIII.

⁸ Sobre o jugo de Atenas, Ver: TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Prefácio de Helio Jaguaribe; Trad. Do grego de Mário de Gama Kury. 4º Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

⁹ Sobre a guerra do Peloponeso, ver o 1º livro de Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*.

Esparta e seus aliados) durou 27 anos, findando com a vitória de Esparta. O fim do séc. V a.C. e início do século IV a.C. foi marcado por tal disputa, levando as duas cidades-Estado a ficarem em evidência tal que Aristófanes, na peça *Acarnenses*, escreveu sobre a dificuldade dos *démos* frente aos ataques de Esparta e o desejo de paz de *Diceópolis*, que como o próprio nome indica, representava a *Cidade Justa*¹⁰.

Neste sentido, pode-se dizer que a vida de Platão (428/427-348/446^a.C.) transita entre o período áureo da democracia ateniense e o fim do período helênico¹¹. No que tange à educação ateniense deste período, destaca-se a educação por meio da preparação física nos ginásios e o comportamento cívico por meio da poesia, principalmente, de Homero, que era considerado por muitos como o grande educador da Hélade¹². A educação ateniense tinha início aos 7 anos de idade, quando o menino era conduzido ao ginásio pelo pedagogo e também aprendia as artes das musas, para que pudesse, através da assimilação dos mitos homéricos, que narravam os grandes feitos dos Deuses e Heróis, aprender a ser um bom cidadão. Acontece que o ideal de homem em Atenas estava ligado a figura dos deuses e heróis, ou seja, estava ligada a *Areté*.

Desde o período arcaico, a *Areté* não dizia respeito somente à virtude, mas a própria descendência dos deuses e heróis¹³, o que culminava no fato de os homens atenienses detentores desta *areté* serem, necessariamente, aqueles pertencentes à aristocracia¹⁴. Já no período clássico, com a expansão do mercado, muitos negociantes, ainda que não fizessem parte da aristocracia, viam na educação uma oportunidade para que seus filhos pudessem ter voz na assembleia (*ekklésia*). À vista disso, muitos jovens, e destacam-se aqui os filhos dos comerciantes bem sucedidos, tiveram sua educação confiada aos sofistas. Nesta análise, o que deve ser destacado sobre a educação ateniense é a educação pelo mito e o incentivo as virtudes cívicas, que habilitava os homens a estarem em evidência nos assuntos da *Ágora*. Sobre este assunto, Platão, no *Protágoras*, relata:

Administram o ensino deles e os corrigem desde sua mais tenra infância até o último dia de suas próprias vidas. Tão logo uma criança compreende o que lhe é dito, a ama de leite, a mãe, o tutor da criança e o próprio pai não poupam esforços para que a criança se torne o melhor possível [...] e quando as crianças aprendem a ler e escrever e passam a compreender a palavra

¹⁰ Cf. POMPEU. *Aristófanes e Platão: A justiça na polis*. São Paulo: Biblioteca24horas, 2011.

¹¹ Cf. PESSANHA, José Américo Motta. *Introdução*. In: *Sócrates*. (Os Pensadores). Nova Cultural, 1987.

¹² Cf. PLATÃO. *Op. cit.* 606e.

¹³ Só aquele que fosse καλός και αγαθός, isto é, Belo e Bom, possuía, verdadeiramente, a *Areté*.

¹⁴ Cf. JEARGE. *Op. cit.* p. 35.

escrita [...] recebem obras dos bons poetas para as lerem em classe, tendo também que aprender de cor.¹⁵

É preciso estar atento ao fato de que após o período de formação oferecido pela cidade-Estado havia, anualmente, os festivais dionisíacos, que era uma forma de educar o povo por meio dos concursos de comédia e tragédia. Os festivais dionisíacos era um instrumento importante para formar a consciência dos cidadãos. O que pode ser facilmente visto nas peças de Aristófanes¹⁶, onde o comediógrafo incitava o povo a pensar na forma de administração do Estado e na super valorização dada aos tribunais por alguns dos seus concidadãos. A nova educação introduzida pelos sofistas¹⁷ também foi um importante instrumento de formação naquele período.

Quanto à cultura espartana, esta tinha necessidade de ter uma educação guerreira, de modo que seu militarismo passou a ser um modo de administrar o Estado. Neste sentido, é dito que “[...] dentro da própria Grécia, o militarismo de Esparta sugeriu uma solução política baseada no sacrifício das liberdades individuais em nome da disciplina e da ordem social”¹⁸. Para entender tal necessidade é preciso saber quem eram os espartanos e por quem era habitada sua cidade-Estado.

Os espartanos eram um povo de origem dórica e o local onde se estabeleceram foi tomado dos povos vizinho, dos quais muitos passaram a viver como escravos. Neste sentido, “[...] a primeira coisa a levar em conta é que os Espartanos constituíam, entra a população, apenas uma reduzida classe dominante”¹⁹. Os espartanos viviam em um estado de sítio, pois a maioria de sua população não era de espartanos e poderiam, a qualquer momento, se rebelar, em razão de os *hilotas*, antigos donos das terras, lá viverem como escravos. Para proteger o território e seu povo, os espartanos necessitavam ser muito bons na guerra. No entanto, só o contingente de homens não era suficiente para a proteção da cidade, frente às ameaças internas e externas ao território²⁰.

¹⁵ PLATÃO. *Protágoras*. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. Bauro, SP: EDIPRO, 2007. 325c-d.

¹⁶ Nas comédias de Aristófanes pode ser visto meios que incitavam o povo a pensar na situação da cidade naquele período, um exemplo é a peça *As Vespas*, onde o autor mostra o estado vicioso em que se encontravam alguns cidadãos atenienses por meio da figura de *Filocleon* (o que ama *Cléon*), um homem que amava os tribunais e que vivia em função deles. Cf. ARISTOFANES. *As Vespas*. In: Eurípides e Aristófanes. *Um drama satírico (O ciclope) e duas comédias (As rãs e As Vespas)*. Tradução de Junito de Sousa Brandão. Editora Espaço e Tempo. S/d.

¹⁷ Sobre isto, ver: *As nuvens* de Aristófanes e a *Apologia de Sócrates* de Xenofontes.

¹⁸ PESSANHA. *Op. cit.* (1987). p. 10.

¹⁹ JEARGE. *Op. cit.* p. 111.

²⁰ No IV anexo da *A Política*, Aristóteles informa que havia, frequentemente, tentativas de insurreição por parte dos hilotas e que todos os vizinhos de Esparta eram seus inimigos. É dito: “*Os tessálios sofreram freqüentemente insurreição de seus penestas e os lacedemônios de seus ilotas [...]. Desde o começo, os*

Devido a sua população ser pequena em comparação com a população total de Esparta, todos os de origem dórica, homens e mulheres, deveriam ser treinados na arte da guerra, o que os fez um povo guerreiro. Algo a ser destacado na educação de Esparta, que não ocorria na educação de Atenas, é o fato das mulheres terem quase a mesma educação que os homens²¹. Contudo, ao contrário do que se costuma pensar, isso não se devia a uma maior tolerância e valorização da mulher pelo povo espartano, mas a uma necessidade que tem origem: 1º no fato de terem mulheres que soubesse lutar e que pudessem proteger a cidade no caso de uma rebelião, quando os homens estivessem em guerra fora da cidade e, 2º no fato deles acreditarem que as mulheres mais fortes gerariam bons soldados²².

II. A cidade ideal de Platão.

Paralelo à Hélade existente no séc. IV a.C., tem-se a proposta de uma *Cidade Ideal*, feita por Platão, cujas bases deveriam estar pautadas, impreterivelmente, no conceito de justiça. Isso se daria porque, como assegura Pappas “*a reforma educativa de Platão intenta a transformação da sociedade, no seu todo*”²³. Portanto, seria a partir de uma educação milimetricamente projetada que uma nova sociedade seria erigida. O processo educativo incluiria todos os momentos da vida do cidadão, a depender de suas habilidades, até os 50 anos de idade²⁴. Alguns aspectos dessa cidade proposta devem ser analisados para que seja possível entender o papel da educação na cidade.

O primeiro é a crítica ao mito da época, feita por Platão, e a proposta de um novo mito. A educação helênica estava fundamentada nos escritos homéricos, que, segundo o Filósofo, ainda que fossem belos, não poderiam regulamentar as bases cívicas de uma cidade, pois mostrava deuses e heróis com atitudes de medo, covardia ou cujas ações eram guiadas por seus desejos. Diante disso, seria necessário censurar tudo que não estivesse de acordo com os valores da cidade. Platão, então, propõe: “*Consequentemente, teremos de, antes de mais nada, supervisionar os contadores de*

lacedemônios tiveram como inimigos todos os vizinhos, os de Argos, os de Messênia e da Arcádia”. ARISTÓTELES. *A Política*. Tradução Roberto Leal Ferreura. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 287.

²¹ Algo que Aristóteles também põe em relevo no IV anexo da obra *A Política*, contudo, a põe como algo negativo, como algo que causou a ruína de Esparta, por estar longe de seus objetivos.

²² Sobre o papel das mulheres em Esparta, ver: TÓRRES. Moisés Romanazzi. *Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.)*. In: *Mirabilia: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval*, N.1, 2001. Acessado em 21/01/2016. Em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2226874>

²³ PAPPAS, Nickolas. *A República de Platão*. Tradução de Abílio Queiroz. Lisboa: Edições 70, 1996. p. 84.

²⁴ Cf. PLATÃO. *A República*. *Op. cit.* 536d-540ª.

*histórias e executar uma censura de suas histórias. Faremos uma seleção de suas fábulas, aprovando as boas ou belas e rejeitando as que não o são*²⁵.

A justificativa da censura ocorre na medida em que é afirmado que os jovens não saberiam distinguir o que é alegórico do que não é, absorvendo, então, os comportamentos indesejados, como o de rivalizar contra os pais ou irmãos²⁶. Logo, ao passo que não se desejava tais comportamentos na *Cidade Ideal*, eles não deveriam aparecer como atitudes de deuses e heróis. Relativo à educação pela poesia, ao discutir sobre o tipo e a forma das narrativas que deveriam ser feitas pelos guardiões da cidade, Platão introduz o problema da imitação na tragédia e comédia. De maneira que, a partir da crítica tanto da comédia, quanto da tragédia e da poesia, seja a homérica seja a de Hesíodo, ele chega à conclusão do tipo de narrativa e a forma com que ela deveria estar na *Cidade Ideal*. É dito:

Se então conservarmos a primeira opinião [...], então não seria conveniente que eles fizessem ou imitassem outra coisa; e, se imitarem, imitem as coisas que lhe são úteis, logo a partir da infância: ser corajoso, sensato, piedoso, generoso e tudo quanto a isso se assemelha; mas que não devem praticar nem ser capaz de baixezas, nem qualquer outra coisa vergonhosa.²⁷

Tal modo de imitação e a própria rejeição da comédia e da tragédia estão pautadas no mesmo princípio de divisão de tarefas da cidade, a saber, o de que cada indivíduo só poderia se ocupar de uma atividade. Esta regra sustenta a ideia de que uma pessoa não poderia interpretar, ou mesmo narrar, mais de um tipo de sentimento; com esta ideia foram abolidos os dois principais gêneros literários que servia para educar os cidadãos em Atenas nos festivais dionisíacos, a comédia e a tragédia. O argumento apresentado por Platão para tais mudanças é de que aquelas imitações fariam dos guardiões²⁸ homens mais medrosos e covardes, devido ao contato com sentimentos de medo e covardia. Uma vez estabelecido o que não deveria conter nas narrativas e imitações mítico-poética é a vez de estabelecer o que seria aceito na cidade.

A única forma de narrativa aceita por Platão seria a imparcial, na qual o narrador estaria completamente fora da história, não podendo transferir para a sua narrativa nenhum tipo de sentimento que pudesse influenciar os guardiões. Além das narrativas

²⁵ *Op. cit.* 377b.

²⁶ *Op. cit.* 378d.

²⁷ PLATÃO. *Op. cit.* 395c-d.

²⁸ Os guardiões, na cidade ideal platônica tinham uma importância tácita, pois eles eram os responsáveis por proteger e garantir a ordem na cidade, não podendo nem ser agressivo demais com os seus concidadãos nem fracos para com os inimigos da cidade. Toda a educação e formação da cidade está pautada na formação e educação destes guardiões, de modo que os melhores seriam considerados aptos a governar a cidade, porque ultrapassariam mais um estágio da educação a eles destinada.

imparciais, os únicos feitos que deveriam ser narrados seriam aqueles que transparecessem as virtudes, principalmente os atos de justiça, posto que seria sobre esta virtude que a cidade deveria estar alicerçada.

Bem, acho que quando um homem moderado lida com o discurso ou as ações de um homem bom em sua narrativa, desejará relatá-los como se ele próprio fosse esse homem, e não se envergonhará desse tipo de imitação. [...] Quando, contudo, ele lida com um caráter indigno de si mesmo, não se mostrará disposto a seriamente assemelhar-se a esse caráter inferior, exceto, talvez, por um breve período no qual tal personagem está realizando algo bom.²⁹

O segundo ponto a ser analisado na *Cidade Ideal* é o mito sobre o qual seria fundada a cidade. Neste sentido, havia a necessidade de implantar bases sólidas sobre as quais a cidade deveria ser estabelecida. A fim de manter a ordem, um mito seria usado para convencer aos habitantes de que as leis devem ser seguidas, isto em razão de que, “para Platão, o mito constitui a ‘via humana mais curta’ para a persuasão”³⁰. O mito responsável pela tarefa de manutenção da ordem de classificação dos cidadãos, a saber: trabalhadores e agricultores; guardiões e governantes, é semelhante ao mito fenício no qual todos os homens nasceram da terra e, por consequência, seriam irmãos. Entretanto, ainda que nascidos da terra, o deus que os fez teria misturado diferentes elementos em cada raça de homem, fazendo com que eles fossem diferentes uns dos outros³¹.

Os elementos que as raças teriam sido feitas são: ouro, prata, ferro e bronze. Os governantes e auxiliares seriam aqueles forjados no ouro e prata; os agricultores e outros trabalhadores, em ferro e bronze. Os homens que teriam origem no ferro e no bronze seriam os responsáveis pelas produções, sendo caracterizados pelas classes dos artesãos e agricultores; os de prata seriam os guardiões da cidade e os de ouro, os governantes. Cada classe teria uma função específica que seria legitimada por sua própria natureza³². O interessante na colocação de Platão é que, mesmo com tal divisão, ele tomou precauções para que a organização da cidade não culminasse em uma aristocracia hereditária. O que foi possível com a afirmação de que todos adviriam da terra e que por isso poderia acontecer de pessoas da raça de ouro e prata gerarem filhos de bronze e ferro e vice-versa.

²⁹ PLATÃO. *Op. cit.* 396d.

³⁰ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditti. 5ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 784.

³¹ Cf. PLATÃO. *Op. cit.* 414d-e.

³² *Op. cit.* 415a-b

Platão sabia que não seria possível convencer indivíduos adultos a crer neste mito e, portanto, a cidade deveria ser construída não com adultos, mas com crianças que poderiam, por meio da educação, ser moldadas nos parâmetros necessários para que a cidade pudesse vir à existência. Tem-se, então, que todo método educacional deveria ser criado para a manutenção da organização da *Cidade Ideal* platônica. O método educativo estabelecido foi o da educação pela poesia, porém não mais as poesias homéricas, e sim aquelas que estivessem de acordo com os valores que se desejava na cidade. De modo que o mito de nascimento dos homens regulamentaria a ordem e divisão da cidade.

Algo interessante ocorre na *Cidade Ideal* platônica, a educação é de plena responsabilidade do governo. Toda criança nascida na *Cidade Ideal* seria confiada ao governo e deveria ser educada nos moldes da cidade, de modo que a cada estágio ultrapassado ela seria designada a pertencer a um novo nível. Contudo, é válido lembrar que a divisão dos cidadãos em classes não significava uma hereditariedade, posto que qualquer pessoa, a depender de suas aptidões, poderia chegar ao cargo de governante; cargo considerado o mais importante e respeitável, porquanto diz respeito à manutenção da cidade e sua perpetuação. Entretanto, para chegar ao cargo de governante era necessário passar por inúmeros estágios.

Estes estágios seriam constituídos, primeiramente, pela prática da ginástica; no segundo momento, pelo aprendizado da música e poesia; no terceiro, das matemáticas e a dialética³³. Ao fim dos estudos, os melhores homens poderiam ser nomeados governantes, visto que já teriam provado serem os indivíduos mais corajosos, estáveis e sábios. A sabedoria seria uma virtude indispensável ao governante, já que a cidade se trataria de uma *sofocracia*. Ou seja, uma cidade governada por homens sábios, ou melhor, por filósofos. Sendo este o motivo pelo qual o critério final da escolha do governante consistiria no domínio da dialética, que só seria alcançada após os 50 anos, quando os homens se dedicariam somente à filosofia e ao governo supremo da cidade.

Outro ponto que merece destaque nesta análise da *Cidade Ideal* platônica frente às cidades-Estado de Esparta e Atenas é o papel das mulheres. Isso porque, na *Cidade Ideal* de Platão as mulheres receberiam a mesma educação que os homens. Fato que permite, pelo menos a priori, pensar que há uma igualdade entre homens e mulheres nesta nova sociedade. Apesar de tais indicativos, não se trataria de uma igualdade completa, em razão de que, na *República*, Sócrates e seus interlocutores chegam à

³³ Cf. PAPPAS. *Op. cit.* p. 149.

conclusão de que mesmo que homens e mulheres possam ter as mesmas aptidões, o homem é mais forte que as mulheres. Neste sentido, é dito:

Por conseguinte, não há um modo de vida ou atividade dos administradores de um estado que diga respeito a uma mulher porque ela é uma mulher ou a um homem porque ele é um homem, mas sim as várias capacidades naturais estão distribuídas da mesma forma entre esses dois seres vivos. As mulheres partilham, por natureza, de todos os modos de vida tal como os homens, porém, em todos, as mulheres são mais fracas do que os homens. [...] Portanto, homem e mulher são naturalmente idênticos no tocante à guarda do Estado.³⁴

III. A RELAÇÃO ENTRE A GRÉCIA CLÁSSICA E A CIDADE IDEAL PLATÔNICA.

Como pôde ser observado, as duas culturas que mais influenciaram a atual concepção de Grécia clássica são as das cidades-Estado de Atenas e Esparta. Cada uma delas, ainda que fazendo parte daquilo que é denominado como povo *Helênico*, eram muito diferentes no que dizia respeito às suas culturas e administração pública. Atenas tinha a sua atenção voltada para o desenvolvimento da democracia e para isso voltava à administração da cidade, de modo que havia, inclusive, incentivos financeiros para que as pessoas pudessem participar dos tribunais. Esparta, por sua vez, era uma cidade-Estado genuinamente guerreira, devido às condições de seu território. À vista disso, toda a administração de Esparta, inclusive a educação das crianças, girava entorno da arte bélica.

Ao comparar a *Cidade Ideal* platônica com a Grécia clássica, é preciso ter em mente que, ainda que se fale em Grécia, não é possível se limitar a pensá-la como um país unificado, mas fragmentada por cidades-Estado independentes. Deste modo, se faz necessário compreender que a ruptura feita por Platão, ao propor a *Cidade Ideal*, concerne a uma ruptura com a cidade de Atenas, que era a cidade de nosso filósofo. Pessanha parece ser concorde com esta opinião quando afirma que “*a crítica à democracia ateniense e a procura de soluções políticas do mundo grego foram preocupações centrais da vida daquele que é por muitos considerado o maior pensador da Antiguidade: Platão*”³⁵.

Neste sentido, algumas rupturas e semelhanças da proposta platônica com a cidade de Atenas devem ser observadas, uma delas é a educação por meio da poesia. Se a cidade de Atenas já educava os seus cidadãos por meio da poesia e dos mitos, então, o

³⁴ PLATÃO. *Op. cit.* 455d, 456a.

³⁵ PESSANHA. *Op. cit.* (1987). p. 11.

que há de novo na proposta de Platão? A novidade no modelo educacional platônico se encontra não, de imediato, na forma, já que, como foi demonstrado, a forma de educação pelo mito e poesia constituía um ponto de continuidade. A novidade entre as duas sociedades está no conteúdo que os novos mitos e poesias deveriam apresentar. Ficando claro que os conteúdos educacionais são de fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade, dado que cada sociedade perpetua, pelos meios que lhe são próprios, os valores que desejam.

O segundo ponto que merece ser observado é o fato de que, ao se distanciar da democracia ateniense de sua época, Platão se aproxima dos modelos presentes em Esparta. Neste sentido, o que se observa é o estabelecimento de uma ordem de guardiões que muito se assemelha à organização militar de Esparta. Pappas identifica tal semelhança e afirma: “*O exército da cidade de Platão é de molde a lembrar a antiga Esparta, a qual Platão muito admirava, apesar da guerra da cidade a qual pertencia*”³⁶. A identificação entre as duas cidades vai além da simples instituição de um exército, haja vista a própria educação dos cidadãos ser voltada para este fim. O próprio modo de vida dos guardiões parece ser inspirado no modo de vida comunal dos soldados espartanos. Sobre isto Jearge atesta:

Na vida dos Espartanos – nas suas refeições coletivas e na sua organização guerreira, instalada em tendas de campanha, no predomínio da vida pública sobre a privada e na estruturação estatal dos jovens de ambos os sexos e, finalmente, na rígida separação entre a população agrícola e a industrial ‘plepéia’ e os senhores livres, devotados só aos deveres cívicos, à prática guerreira e à caça – viu-se a realização consciente de um ideal de educação análogo ao que Platão propõe na *República*³⁷.

No que se trata da educação dos guardiões e governantes, a influência da educação espartana se torna mais evidente do que a ateniense. Isto se dá porque na *Cidade Ideal* ela passa a ser responsabilidade do governo, devido à necessidade de criar os seus cidadãos exatamente na crença e valores que se deseja perpetuar. Responsável pela educação, os educadores moldam as pessoas conforme desejam, rompendo com valores que lhes desagradam e implantando outros. Um exemplo disto é a situação da mulher.

Em Atenas a mulher era vista como um ser inferior ao homem e incapacitada de exercer os mesmos ofícios que eles³⁸. Platão, ao se aproximar dos valores espartanos,

³⁶ PAPPAS. *Op. cit.* p. 83.

³⁷ JEARGE. *Op. cit.* p. 112.

³⁸ Tal opinião se torna muito perceptível na obra *A Política* de Aristóteles, quando este afirma que a faculdade racional das mulheres não é plena. Cf. ARISTÓTELES. *Op. cit.* I, 1260^a-b

demonstra que as mulheres são seres capazes das mesmas realizações que os homens, ainda que em grau inferior. Isto se deve a crença de que as melhores mulheres se relacionado com os melhores homens gerariam indivíduos melhores. Todavia, é importante lembrar que essa também era a crença dos espartanos e que por isso eles admitiam que as mulheres fossem educadas tanto na música e poesia, quanto na ginástica e arte militar³⁹.

O terceiro ponto a ser considerado é o fato da educação na *Cidade Ideal* iniciar imediatamente após o nascimento. Logo ao nascer a criança deveria ser separada de sua família e ficar aos cuidados do governo. De modo que desde a infância ela seria educada na ginástica e música, para que pudessem ser formados cidadãos fortes e brandos, capazes de defender sua cidade bravamente e serem, ao mesmo tempo, passionais para com seus concidadãos⁴⁰. Platão chega mesmo a compara o comportamento dos guardiões com o de cães, que ao passo que são brandos e protegem seus donos, atacam sem piedade aqueles que de alguma maneira ameaçar seus donos ou lar.

Pode-se ver, então, que a *Cidade Ideal* platônica não é fortemente influenciada pelos valores da cidade de Platão ou por Esparta, isto é, há algo que existe como referência para se criar algo novo. O que faz com que o novo não seja resultado somente de novos elementos, mas da disposição em que cada elemento, seja novo ou velho, se encontram, de modo a colaborar para criação de uma nova sociedade, que é, simultaneamente, semelhante é diferente das já existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Cidade Ideal* platônica tem seu fundamento na educação, que ocorre por meio da formação pelo mito. Seu sistema educativo engloba a poesia, narrativa e ginástica. Ela foi projetada para ser uma educação duradoura, de forma que os melhores indivíduos, aqueles que atravessarem todas as etapas, estariam aptos a governarem e perpetuar os valores e crenças da cidade. Quando se compara a formação educativa dos dois grandes centros gregos com a nova proposta educacional platônica, se tornam perceptíveis os pontos de continuidade e ruptura que se estabelecem devido os objetivos a serem alcançados. Contudo, é importante observar estes pontos, uma vez que a forma educacional em si mesma não sofre grandes mudanças. Dado que a mudança mais

³⁹ TÔRRES. *Op. cit.* p. 52.

⁴⁰ “tudo isso tem por fim a produção de soldados instruídos, suficientemente experientes na cultura intelectual, para não tratarem selvaticamente os cidadãos inertes, nem polidos pela suavidade da comida e da música que se tornem incapazes de combater os inimigos da cidade”. PAPPAS. *Op. cit.* p. 90.

significativa que pode ser encontrada entre o sistema educacional das cidades já existentes e a proposta por Platão diz respeito ao conteúdo.

No que se refere à Esparta, sua educação, valorização da arte bélica e da visão e educação das mulheres são aceitas e implantadas também na *Cidade Ideal* platônica. Nesta conformidade, não é só daquilo que está imediatamente próximo que é usado como modelo para criar algo novo, mas também aquilo que, de algum modo, se contrapõe à primeira referência. O que se revela no fato de Esparta, que no período platônico era inimiga de Atenas, ter seus valores e costumes aceitos e utilizados no novo sistema educacional. Deste modo, se torna manifesto, por meio da análise entre os sistemas educacionais já formados e aquele proposto, que tem como objetivo formar um novo tipo de sociedade, que nenhuma forma educativa é oriunda somente de ideias. Pois sempre se tem como referência algo que já existe.

Diante do exposto, tem-se que é a configuração de cada elemento e seu papel no novo sistema educacional que formará o fundamento da nova sociedade. Assim, o conteúdo e a disposição de cada elemento possuem uma função capital. Dado que é o lugar que ocupará cada elemento já existente e o modo com que eles se ajustarão com os novos elementos introduzidos que fará com que exista, realmente, algo novo. Portanto, pode-se concluir que a novidade de uma sociedade está em como a semelhança e a diferença se relacionam, ou seja, no lugar em que cada elemento, seja novo ou velho, ocupará.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditti. 5ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARISTÓFANES. *As nuvens*. In: *Sócrates*. Tradução de Gilda Maria Reale Starzynski. Nova Cultura, 1987.

_____. *As Vespas*. In: Eurípides e Aristófanes. *Um drama satírico (O ciclope) e duas comédias (As rãs e As Vespas)*. Tradução de Junito de Sousa Brandão. Editora Espaço e Tempo. S/d.

ARISTÓTELES. *A Política*. Tradução Roberto Leal Ferreura. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JAEGER, Werner wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Monica Stahel. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PAPPAS, Nickolas. *A República de Platão*. Tradução de Abílio Queiroz. Lisboa: Edições 70, 1996.

PESSANHA, José Américo Motta. *Introdução*. In: *Sócrates*. (Os Pensadores). Nova Cultural, 1987.

PLATÃO. *A República*. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2012.

_____. *Diálogos*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; Tradução e notas de José Cavalcante de Sousa, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

_____. *Diálogos I: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofistas)*. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. Bauro, SP: EDIPRO, 2007.

POMPEU, Ana Maria César. *Aristófanis e Platão: A justiça na Pólis*. São Paulo: Biblioteca24horas, 2011.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. *Plutarco e a Participação Feminina em Esparta*. In: *Saeculum: Revista de História*. N. 12. Jan./Jun. João Pessoa, 2005. p. 11 – 23.

Acessado em 21/01/2016 em

<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11312/6426>

TÔRRES. Moisés Romanazzi. *Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.)*. In: *Mirabilia: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval*, N.1, 2001. Acessado em 21/01/2016. Em

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2226874>

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Prefácio de Helio Jaguaribe; Trad. Do grego de Mário de Gama Kury. 4º Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

O ENSINO POR MEIO DE CICLOS: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Tarcísio Renan Pereira Souza Resende ¹
Igor Araújo de Souza²

RESUMO

O objetivo desse artigo consiste em descrever o percurso do ensino por meio de ciclos em diferentes tempos e locais, bem como a compreensão teórica das principais propostas e concepções desse modelo de ensino. Trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória, com abordagem qualitativa através da revisão bibliográfica de artigos e documentos oficiais que tratam da escolaridade em ciclos. Após o levantamento bibliográfico, pode-se constatar que, a proposta dos ciclos foi inserida em um período em que a educação brasileira estava em “crise”, com altos índices de fracasso escolar. Entretanto, cabe ressaltar que, os ciclos de aprendizagem são uma forma de reorganizar o tempo e o espaço escolar, bem como a prática pedagógica, num processo contínuo, respeitando a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno.

Palavras chaves: Modelo educacional. Escolaridade em ciclos. Origem dos ciclos. Propostas da escola ciclada.

ABSTRACT

The objective of this article is to describe the way of teaching through cycles at different times and places, as well as the theoretical understanding of the main proposals and ideas of this teaching model. This is a descriptive and exploratory research with a qualitative approach through literature review of articles and official documents dealing with the schooling in cycles. After the literature, it can be seen that the learning cycle was set in a period in which the Brazilian education was in "crisis", with high rates of school failure. However, it is noteworthy that the learning cycles are a way of reorganizing the time and the school environment and teaching practice in a continuous process, respecting diversity and the different rates of student learning.

Key words: Educational model. Education in cycles. Origin of cycles. Proposals of cycling school.

INTRODUÇÃO

O ensino por meio de ciclos consiste em uma maneira de organização escolar do ensino fundamental, contida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Neste modelo de ensino, os alunos são agrupados com base na idade e, a partir disto, o processo

¹ Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC/MT. Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Coordenador pedagógico na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso. E-mail: tarcisio.schwantes@gmail.com

² Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso. E-mail: igor.araujo@outlook.com.br

educacional busca o desenvolvimento absoluto do aluno, por meio de atividades que leva em consideração a diversidade da turma como uma força motivadora do processo de ensino e aprendizagem.

Neste modelo de ensino, a aprendizagem não é concebida como uma simples obtenção de informações, a partir de uma mera agregação de ideias contidas na memória, mas sim um procedimento interno-funcional e interpessoal, resultante do processo sociointeracionista. Deste modo, por confrontar o ensino tradicionalista, que vigorou fortemente por muito tempo, o ensino por meio de ciclos transformou totalmente as concepções educacionais.

Isto posto, com vistas à aprimorar a compreensão desse do ensino por meio de ciclos, realizou-se, neste artigo, uma pesquisa bibliográfico-documental, por meio de análise de obras que discutem e apresentam informações voltadas para aspectos históricos sobre escolaridade em ciclos e, contando, ainda, com o exame de documentos oficiais disponibilizados por órgãos competentes. Assim sendo, o objetivo desse artigo consiste em descrever o percurso do ensino por meio de ciclos em diferentes tempos e locais.

1 VOLTANDO NO TEMPO: A ORIGEM DO CICLO

Observa-se que a preocupação com a educação se apresenta em todos as parte do mundo, há muito tempo.

Em 1936, surgiu na França a proposta do ensino, por meio de ciclos, para o Ensino Médio profissionalizante, proposto por Jean Zay, que fazia parte da “esquerda” e era ministro educacional da frente popular. Contudo, foi somente em 1945 que essa proposta se consolidou, em virtude da reforma da França Langevin–Wallon.

As classes novas incluídas deveriam realizar um primeiro passo para a inovação pedagógica do Ensino Fundamental, vinculadas à reforma de princípios e estrutura de ensino.

[...] abrangência de toda a organização escolar, dos programas, dos horários, dos exames e das bases sociais do ensino, com vista a eliminar, progressivamente, a seletividade econômica arraigada no sistema escolar francês; [...] De justiça: todas as crianças sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões (KRUG, 2001 p. 25).

A reforma Lagevin – Wallon foi iniciada, antes do término da II Guerra Mundial, e foi resultado do movimento popular que desejava justiça e ia à busca da

democracia, contrapondo-se à ideia nazista. Essa proposta tinha como base os preceitos wallonianos, referenciando as etapas de desenvolvimento do indivíduo, de maneira igual, durante o processo de aprendizagem dos alunos, considerando cada fase e a pluralidade cultural.

Nessa visão, a proposta de escola ciclada foi introduzida, primeiramente, como um processo metodológico inovador de reavaliação e de reforma de ensino, realizado em diversos países americanos e europeus.

Essas iniciativas educacionais ocasionaram a busca de aspectos que ainda tinham sido poucos trabalhados até o momento. A mudança na organização relacionada a tempo/espaço tornou-se imprescindível para o surgimento de formas organizacionais da escola, tendo em vista que o aluno obteria maior tempo para o processo de aprendizagem.

Na cronologia histórica da educação brasileira, antigamente, a maioria das escolas não era dividida em séries. Muito pelo contrário, tinha somente um único espaço que servia de sala para todas as idades. Além disso, essas salas eram ofertadas na casa dos docentes ou em outros locais comunitários, como, por exemplo, nas fazendas e nas igrejas (AGUIAR, 2009).

Assim, os alunos eram agrupados pelo grau de conhecimento em uma única turma, e o professor lecionava com os mais variados níveis de aprendizagem, em um único local, ao mesmo tempo.

Porém, em 1837, o método de ensino seriado esteve presente em São Paulo, no Colégio Pedro II. Na década de 1890, foi concretizada a organização da escola por séries, havendo aprovação ou reprovação de acordo com o grau de conhecimento (AGUIAR, 2009). Nessa perspectiva, é possível verificar que, antes de ser inserido o ensino seriado, havia um modelo semelhante ao ensino por meio de ciclos, já que havia um único espaço para vários alunos.

A autora citada, em seu trabalho, destaca que a denominação ciclos é dada por alguns autores que abordam a história da educação brasileira, como Saviani (1999), que, ao discorrerem sobre o histórico da nova LDB, nº. 9394, aludem à palavra ciclos, lembrando distintas etapas de escolarização.

Na primeira Reforma Educacional, realizada pelo então ministro da educação e saúde, Francisco Campos, com a criação do Ministério da Educação, em 1931, o ensino secundário foi repartido em dois ciclos: um fundamental, que era o inicial, com duração de 5 anos e outro complementar, com durabilidade de 2 anos, ambos indispensáveis para ingressar no ensino superior, já fazendo alusão a ciclos.

Em outro momento, a palavra ciclos foi mencionada na Reforma Capanema, chamada também de Leis Orgânicas do ensino – 1942/1946. Essa Reforma da educação se iniciou em 1942, pelo ministro Gustavo Capanema, resultando na repartição em dois ciclos: o primeiro ciclo para substituir as quatro séries do ginásio e o segundo, com duração de três anos. Desse modo, deixar-se-ia de adotar o ensino seriado para adotar o ensino por meio dos ciclos.

Em 1918, Oscar Thompson e Sampaio Dória já lutavam para ocorrer a redução de números em relação à reprovação escolar, ocorrida no período, em razão do aumento das vagas escolares. Nesse contexto, Dória, que exercia o papel de diretor da Instrução Pública, sugeriu a aprovação garantida de todos os alunos, acreditando que estaria solucionando a problemática da falta de vagas escolares.

Em meados do século XX, no Brasil, de cada 100 alunos, somente 28 terminavam seus estudos até a terceira série e apenas 16 até a quarta. Nessa época, não era oferecida essa série na escola rural (VALENTE; ARELARO, 2002). Diante de tantos problemas, o ambiente educacional necessitava rapidamente de uma transformação significativa.

A proposta da escola ciclada veio ao encontro desses anseios e resultou nas tentativas de implantação da progressão continuada e dos programas dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA), inicialmente, em São Paulo e Minas Gerais e, depois, em outros estados brasileiros, tais como: Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros (AGUIAR, 2009).

A ideia de inovação foi concebida como componente de um movimento de democracia brasileira, já que havia ficado 20 anos sob o militarismo. Assim, essa sugestão de ensino ciclado adotava a finalidade de modificar os índices de reprovação e desistência nas escolas, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, propor mudanças inovadoras nas concepções relacionadas à aprendizagem e à alfabetização.

Nos anos de 1984, em São Paulo, foi inserido nas escolas estaduais o Ciclo Básico de Alfabetização, decretando-se o aumento do tempo para alfabetização, de modo que ela acontecesse sem fragmentação, ou seja, os dois anos iniciais ocorreriam de forma sequencial e ininterrupta, provocando segurança no processo de alfabetização e promoção automática para o segundo ano.

Enfim, pode-se afirmar que, a partir de 1990, a política de ciclos atingiu todo o Ensino Fundamental, em vários estados e cidades brasileiras.

Experiências, como a promoção automática, no país, fracassaram, acabando por prevalecer o regime da seriação, dentre elas, as adotadas no Estado de São Paulo. Tal falha se deu por razões de ordem pedagógico-educacionais, mas determinada pela precisão de reprimir desperdícios, isto é, o investimento financeiro mínimo que era preciso para assegurar uma instituição pública educacional de boa qualidade às classes mais pobres (AGUIAR, 2009).

Até 1971, as escolas eram obrigadas a oferecer ensino público somente aos alunos do primário, que ocorria num período de 4 anos. Porém, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 5692/71, juntamente com a busca dos professores por melhores condições de vida e de trabalho, ocorreu um aumento de ensino obrigatório de 4 para 8 anos. Desse modo, o Ensino Fundamental passou a ser composto por 8 anos.

O estado paulista iniciou esse processo, pois, em 1969, já era inserida a proposta de ampliação de ensino obrigatório e, depois, no ano seguinte, em 1970, o Município de São Paulo inseriu e executou o ensino obrigatório de oito anos, obtendo importantes resultados no âmbito da educação brasileira (AGUIAR, 2009).

2. O ENSINO CICLADO: CONCEITO E PROPOSTAS ATUAIS

O ensino por meio do sistema de ciclos transformou radicalmente a maneira de avaliar e o método educacional tradicionalista, pois o novo modelo fundamenta-se na interação dos alunos com seus pares.

A forma de organizar a escola em ciclos se baseou em uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, fundamentando-se primordialmente nos ritmos diferenciados dos alunos para aprender, na formação de grupos, levando em consideração a idade do aluno, e, especialmente, as propriedades de caráter cognitiva e sócio-cultural-afetiva (RECIFE, 2003).

Confirmando essa ideia, Barreto e Mitrulis (2004) apontam que os ciclos abrangem espaço de tempo escolar que vai além das séries anuais, representando uma alternativa de cessar a excessiva fragmentação curricular, que procede do método, no decorrer do processo de escolarização.

É notório que os ciclos propõem uma nova forma de organizar a escola, fundamentando-se no espaço de tempo do indivíduo. Para compreender essa nova forma organizacional é necessário mudar as concepções de avaliação, de reforço, de estrutura curricular e, até mesmo, a concepção de educação, antes propostos pelo método seriado.

As autoras ainda afirmam que a implantação do ciclo está ligada a outros temas que oferecerão apoio a essa nova forma de organização, isto é, é imprescindível toda uma estrutura que acolha as novas necessidades, fundamentadas em relações pedagógicas e de trabalho, dialógicas e coletivas.

Perrenoud (2004) afirma que a organização da escola por meio de ciclos é um meio de combater o fracasso escolar, já que ocorre a progressão automática de um ciclo para outro.

Dessa forma, entende-se que esse modelo de ensino proporcionou a construção de uma nova escola, com ideais diferentes, deixando de ser uma escola exclusiva/classificatória para se tornar inclusiva, respeitando o tempo de cada indivíduo para sua aprendizagem. Além disso, o autor destaca que a escola ciclada:

a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Nesse sentido, torna-se necessária a reconstrução do conceito de escola, tanto para professores, como para alunos e para a sociedade. Para que isso ocorra, é fundamental compreender que deve acontecer de maneira contínua, e não ficar restrita apenas a um ano letivo. E ainda entender que a forma de organizar a escola em ciclos foi uma proposta de combater o fracasso escolar, enfatizando que a reprovação não ajuda o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A inserção dos ciclos no ambiente escolar implica a formação de um novo modelo educacional, desprezando as notas como método de classificação e meios de reprovação. Assim, a formação desse novo modelo escolar implica:

a) um processo de reorientação curricular; b) a definição de um sistema de avaliação que priorize o acompanhamento da aprendizagem dos/as alunos/as com a finalidade de planejar intervenções que permitam o progresso contínuo da aprendizagem; c) a preparação dos/as professores/as para o trabalho com classes heterogêneas, avaliação formativa, entre outros aspectos; d) formação permanente dos/as professores/as; e) proposição de trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo, juntamente com a equipe técnico-pedagógica da escola (SÃO LUÍS, 2009, p. 20).

Nessa perspectiva, os conteúdos e objetivos necessitam ser alcançados até o término de cada ciclo, não se restringindo apenas a um ano. Além disso, a avaliação, de

acordo com esse novo modelo escolar, deve ocorrer de maneira formativa e dialética, exercendo a função diagnóstica, pois, por ela, o professor saberá como trabalhar com o aluno, por meio de pedagogias diferenciadas.

Logo, a maneira de organizar o estabelecimento escolar por meio dos ciclos sugere uma teoria que inclui a aprendizagem como um mecanismo que acata as diferenças entre os alunos em suas especificidades individuais, visando sempre elevar os níveis do aprender e do desenvolver-se.

Dessa maneira, esse novo modelo de organização escolar propõe trabalhar com características exclusivas de cada indivíduo, de forma mais afetiva, interagindo de maneira agradável e, ainda, garante a continuidade no processo de ensino-aprendizagem, de um ciclo para outro. Assim, torna-se preciso criar condições institucionais e, ainda, que os educadores assumam a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem (TELÊMACO BORBA, 2008).

Essas condições institucionais devem partir da Secretaria Estadual de Educação- SEDUC -, propiciando meios que estimulem o professor a obter mais sucesso na prática pedagógica, dentro das salas de aulas, resultando, assim, em uma maior motivação na relação professor/aluno, sempre priorizando as particularidades/conhecimentos preexistentes de cada aluno.

Mainardes (2009) constata que no modelo de ensino ciclado há duas evidências relacionadas com o “fluxo de ideias por meio das redes sociais políticas”. A primeira é a intenção de eliminar o ato de reprovar por meios alternativos de escolaridade. Já outra tendência, que está ligada à primeira, refere-se a uma nova proposta de escola, que deixa de ser exclusiva e passa a ser inclusiva, combatendo, assim, a exclusão social e provocando a igualdade de oportunidades. Portanto, o sistema de ensino ciclado está associado à ideia de democracia, objetivando uma educação de qualidade para todos, bem como acabar com a evasão escolar.

É válido ressaltar que há maneiras de organizar os ciclos, dentre os quais se pode citar os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Os Ciclos de aprendizagem são avaliados como o princípio da escola ciclada, sendo implantada, como primeira experiência em São Paulo. Nesse modelo, os ciclos contemplaram os oitos anos do Ensino Fundamental (MAINARDES, 2011).

Os ciclos de formação consistem em modo diferente de concepção e organização, pois a aprendizagem, nesse modelo, é encarada como um direito de cidadania, propondo que os alunos sejam agrupados por idades, ou seja, pelas fases de

formação em que se encontram. Krug apresenta esse método de organização e alerta sobre a responsabilidade dos docentes nos ciclos de formação:

A infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente (KRUG, 2001 P.17).

Nessa perspectiva, os ciclos de formação estão inteiramente ligados a fases de desenvolvimento humano, propondo um desligamento total com a lógica seriada e com os métodos de reprovação.

O fato de não promover a reprovação é a maior questão dos ciclos de formação, sendo que isso já é discutido no sistema de ensino em forma de séries, especialmente sobre a aprovação/ reprovação. O que diferencia os ciclos de formação é o modo como é proposto e organizado o conhecimento, isto é, o currículo escolar, o trabalho pedagógico, e a objetividade do agrupamento em forma de ciclos.

Nessa forma de agrupamento a formação de turma não leva em conta os conteúdos que precisam ser adquiridos, porém consideram-se as idades aproximadas, atribuindo a obrigação da escola em considerar que os sujeitos requerem ser provocados quanto a desenvolvimento possível de acordo com as idades em que se encontram (FETZENER, 2010).

Essas transformações dificultam aos educadores compreender as mudanças concepcionais de organização pedagógica no âmbito escolar. Não é só uma questão de método, não é só modificar a metodologia que tudo fica consertado, por isso é que o inovador, às vezes, provoca muito medo aos agentes envolvidos no processo de ensino.

Essas modificações são muito bem apontadas por Mainardes, quando afirma que:

Os ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar). De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos (MAINARDES, 2009 p.62).

Depois de verificar alguns aspectos expostos acima por Krug e Mainardes, é possível perceber que as concepções são semelhantes em relação à forma como são organizados os ciclos de formação, no estado de Mato Grosso. Contudo, é notório que, apesar de adotarem as mesmas visões, ao serem implantados na escola, não são levados

em consideração alguns elementos fundamentais, como, por exemplo, a metodologia, que, na prática, não ocorre como determina a proposta, e vem sendo uma continuação da metodologia da escola tradicional.

3 IMPLANTAÇÃO INICIAL DA PROPOSTA DO ENSINO CICLADO, EM GOIÂNIA, SÃO PAULO E BELO HORIZONTE

A mudança educacional se fazia necessária em vários estados brasileiros e, embora tenha recebido denominações diferentes, o ensino por meio de ciclos foi adotado por diversos estados e cidades. Goiânia, São Paulo e Belo Horizonte contemplam o grupo das cidades pioneiras desse modelo educacional.

Em Goiânia, procurava-se inovar os métodos educacionais e, dessa necessidade resultou a construção do ciclo de alfabetização que ficou conhecido como Bloco Único de Alfabetização.

Em 1984, a Secretaria Municipal de Educação construiu um Projeto para implantar o Bloco Único de Alfabetização, atingindo o tempo de alfabetização e a primeira série, agrupando-as em um único bloco. Assim, o projeto por blocos atingiu todas as escolas em 1985.

Com essa proposta a criança teria que iniciar a frequentar a escola aos 6 anos de idade, ocorrendo, então, um aumento significativo no número de alunos. Contudo, o ingresso antecipado encontrou a resistência dos gestores públicos à rigidez da Lei 5692/71, pela qual só era permitido iniciar o ensino fundamental aos 7 anos.

O sistema por bloco foi findado, em 1997, pela Secretaria Municipal de Educação, pela Lei n.º 9394/96 (LDB), que construiu o Projeto Escola para o Século XXI e inseriu os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Em 1998, a SME, sob a égide da nova LDB n.º 9394/96, elaborou o Projeto Escola para o Século XXI e implantou os Ciclos de Formação e Desenvolvimento humano, baseando-se nas fases de desenvolvimento.

Assim, esse projeto obteve a aprovação do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) e homologação pela Portaria N.º 205/98, sendo inserido por etapas, começando com o Ciclo I, em todas as 164 escolas e o Ciclo II, em 39 dessas unidades. A situação vivenciada nas escolas municipais de Goiânia, no período em que foram inseridos os Ciclos de Formação, segundo dados da SME/CAE-1997, era o seguinte:

Grande quantidade de crianças fora da escola localizada na periferia da cidade; O índice de analfabetismo atingia 9%, considerando a população a partir de 15 anos; o estrangulamento do sistema educacional ocasionados pelos repetidos insucessos; reprovações atingindo 12%, evasões 16% e

matrícula tardia; 53.262 alunos matriculados de 1ª a 4ª séries, nos turnos matutino e vespertino, dos quais um total de 15.262 alunos apresentava defasagem idade-série, resultando em um índice de 29,4% (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 11).

A partir desse contexto, a Secretaria Municipal de Educação efetuou um trabalho de repensar e reconstruir a filosofia da escola, sugerindo, assim, uma nova maneira de organizar a relação espaço/tempo de uma escola. Portanto, sua meta inicial era assegurar o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, além de combater os índices de analfabetismo, repetência e reprovação. Promoveu-se, dessa forma, a escola ciclada.

A fundação da escola ciclada em Goiânia baseou-se na Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI”, que previa:

A implantação dos Estudos Acelerados para a correção da defasagem série-idade, através das Classes de Aceleração da Aprendizagem e continuidade do Projeto AJA-Alfabetização para Jovens e Adultos; definição de critérios destinados à seleção de profissionais de educação; reformulação da proposta curricular, com o objetivo de eliminar a reprovação [...]; capacitação contínua e processual dos profissionais da educação com vistas ao desenvolvimento da proposta; [...] desenvolvimento de ações participativas que integrassem a comunidade e família à escola e à educação de crianças; informatização das escolas e implantação dos laboratórios de Matemática e de Ciências; Centro de Atendimento e Ensino Especial com profissionais especialistas para atender aos alunos com necessidades especiais (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 4).

De início, eram previstos 4 ciclos de formação e desenvolvimento humano. O Ciclo I correspondendo à alfabetização de crianças a partir de 06 anos de idade e 1ª e 2ª séries; o Ciclo II correspondendo à 3ª e 4ª séries; o Ciclo III à 5ª e 6ª séries, e o ciclo IV, da 7ª à 8ª séries. Contudo, em 1999, essa proposta sofreu uma reformulação em relação à quantidade de ciclos, sendo eles reduzidos para 3, organização mantida até a atualidade.

Apesar de, em 1998, dar-se início à implementação dos ciclos, foi somente em 2001 que ela foi concluída, devido à resistência dos diretores e professores diante da filosofia da proposta.

Já em 1999, o Ensino Fundamental de Goiânia se tornou de nove anos, como prevê a Lei 9394/96 (LDB) e a extensão, só mais tarde, em 2005, foi imposta, de maneira categórica.

Em São Paulo, foi inserido o ciclo básico na rede estadual de alfabetização. Tal política educacional defendia a proposta de que a criança precisava de um maior tempo para que ocorresse o processo de alfabetização e que nesse espaço de tempo não deveria

haver rupturas, garantindo-se, assim, a promoção automática do primeiro para o segundo ano, isto é, sem reprovação.

No Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, foram também inseridos os ciclos. Com nomes diferentes, conservou-se a mesma filosofia de manter a criança num espaço de tempo maior para ser alfabetizada, respeitando, assim, o tempo necessário de cada uma. Essa proposta permaneceu por 12 anos e, no ano de 1997, foi interrompida.

Com vistas a dar garantia de direito à educação de qualidade, a proposta de progressão continuada para o ensino fundamental foi novamente retomada, na 1ª gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), em São Paulo (1989-1992), que tinha à frente da prefeitura Luísa Erundina.

Nessa época, Paulo Freire dirigia a Secretaria de Educação Municipal, incentivando várias discussões e debates sobre o método de ensino por meio de ciclos. Diante disso, ocorreu a aprovação dos ciclos para o ensino fundamental, tendo como princípio a interdisciplinaridade e a progressão continuada. Essa proposta educacional do município paulista influenciou outros estados brasileiros. O sistema de ensino ciclado foi implantado em 1995 e atingiu todas as escolas da rede municipal, perfazendo um total de 353 instituições (BARRETO; SOUSA, 2004).

A concretização desse modelo de ensino ocorreu de forma imediata, diferentemente de outros locais, onde a inserção foi gradual. Portanto, ocorreu uma reestruturação curricular, ressaltando que a interdisciplinaridade nortearia a proposta de ciclos nessa gestão pública.

O Ensino Fundamental foi organizado em três ciclos, assim distribuídos: o primeiro denominado de inicial, correspondente às antigas 1ª, 2ª e 3ª séries; o segundo, intermediário, correspondente às antigas 4ª, 5ª e 6ª séries, e o terceiro ciclo, final, correspondente às antigas 7ª e 8ª séries. E a reprovação poderia ocorrer ao término de cada ciclo.

Todavia, em virtude da mudança de gestão, a escola ciclada não foi efetivada como era previsto, pois o partido político que assumiu em 1993 não partilhava a mesma filosofia, interrompendo, assim, a proposta (BARRETO; SOUSA, 2004).

As autoras ainda revelam que, na gestão seguinte de 1997-2000, foi alterada, por decreto, a organização escolar por ciclos, adequando-a ao agrupamento existente na rede estadual paulista, que era de quatro anos. Dessa forma, a rede municipal paulista passou também a ser organizada em dois ciclos, de quatro anos cada, permitindo reprovação, ao final de cada ciclo.

Na gestão de 2001 a 2004, o Partido dos Trabalhadores retoma a Prefeitura de São Paulo, mas mantém a estrutura vigente.

Em Belo Horizonte, a implantação da proposta de Ciclos de Formação nas escolas da rede municipal iniciou também na gestão petista, obtendo o projeto a aprovação do Conselho Estadual de Educação.

No início da década de 1990, Patrus Ananias assumiu a prefeitura de Belo Horizonte, representado principalmente por uma frente popular muito forte. Nesse contexto, a população passou a participar das decisões sobre o que seria feito com os recursos.

O método de ciclos foi denominado como “A Escola Plural”, que visava romper a seriação e acabar com a seletividade, já que as classes menos favorecidas quase não tinham acesso à escola. Tendo como princípio constitucional de que a educação é um direito de todos, a Escola Plural ocasionou uma grande influência no processo de democratização escolar, que se iniciou no Brasil, em meados da década de 1970, indo até o final dos anos 80 (BELO HORIZONTE, SMED, 1994).

Barreto e Sousa realizaram, no ano de 1993, uma pesquisa e constataram que a secretária de educação, Glaura Vasques de Miranda, e o Secretário adjunto, Miguel de Gonzáles Arroyo, apoiaram o desafio de modificar a metodologia organizacional de ensino da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Miguel Arroyo foi quem idealizou a proposta intitulada Projeto Político-Pedagógico Escola Plural.

No ano de 1994, construiu para essa rede municipal de ensino o primeiro caderno escrito pela Secretaria Municipal de Educação, contendo as diretrizes do Programa Escola Plural. A concretização da Proposta dessa Escola aconteceu, inicialmente, nas cinco primeiras séries do ensino fundamental, partindo com as séries estanques. No início, a reprovação era permitida, no final de cada ciclo.

As conquistas obtidas no âmbito educacional não se limitam às suas quatro paredes. Muito pelo contrário, são processos vinculados ao movimento da sociedade, na qual a dimensão educativa vigora em toda a comunidade, pois nesse novo modelo é necessária a contribuição de pais, alunos, professores e comunidade. Assim, a escola ressurgiu com novo sentido, provocando transformações significativas nos sujeitos que a compõem (BELO HORIZONTE, SMED, 1994).

A Escola Plural foi construída sob a pedagogia de projetos, cuja filosofia era a de que os projetos deviam ser realizados com todos os que faziam parte da educação, desde os espaços dentro e fora do ambiente escolar, já que um dos princípios da Escola Plural era democratizá-la, sendo os ciclos distribuídos em três. O 1º ciclo (da infância) –

alunos de 6 a 8-9 anos de idade; 2º ciclo (da pré-adolescência) – alunos de 9 a 11-12 anos de idade e o 3º ciclo (da adolescência) – alunos de 12 a 14 anos de idade (BELO HORIZONTE, SMED, 1994).

Segundo Barretto e Sousa (2004), a proposta da Escola Plural, que serviu como base para a organização escolar em outros estados brasileiros, foi publicada pelo Ministro da Educação da época, na revista *Série Inovações*, O corpo do projeto se constitui em quatro núcleos “vertebradores”; o primeiro refere-se aos eixos norteadores, que são:

Propor uma intervenção coletiva mais radical; revelar sensibilidade com a totalidade da formação humana; considerar a escola como tempo de vivência cultural; considerar a escola como espaço de vivência coletiva; levar em conta as virtualidades educativas da materialidade da escola; assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção; proporcionar socialização adequada a cada idade/ciclo de formação; criar nova identidade da escola, e de seus profissionais (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 12).

O segundo núcleo trata da nova forma de organizar os tempos escolares, formando os ciclos como concepção de formação do indivíduo, já que permitem trabalhar com sujeitos de diferentes ritmos e níveis de aprendizagem e propõem grande flexibilidade temporal, espacial e nas práticas escolares.

A proposta aumenta de 8 para 9 anos a permanência do aluno na escola, incorporando aqueles de 6 anos de idade ao Ensino Fundamental, que antecede a alternativa do MEC pelo PNE (2001), de ampliação obrigatória para nove anos o ensino fundamental.

O terceiro núcleo trata dos processos de formação plural, adota problematizações sobre a cultura no espaço escolar e pretende expandir a concepção de aprendizagem. Já o quarto eixo alude à avaliação na Escola Plural, propondo-a como contínua e processual.

Para Dalben (1998), citado por Barretto e Sousa (2004), as concepções e as práticas avaliativas dos professores, no contexto de implementação da Escola Plural, demonstram como a reorganização do espaço/tempo escolar e a ênfase no trabalho pedagógico coletivo interferiram na reflexão que os professores faziam sobre sua prática avaliativa. A Escola Plural considera a avaliação como um elemento presente na cultura escolar e por meio dela deve ser feita a mediação entre a escola e seus agentes, sobre a sua realidade.

Pode-se afirmar que, a partir da década de 1990, a política de ciclos emergiu teoricamente, chegando a abranger todo o Ensino Fundamental, em diversos estados e municípios do país.

Assim, propostas dessa natureza, isto é, de ensino ciclado, surgiram no Brasil nos anos de 1990 e vêm se estruturando, com a finalidade de dar espaço a uma educação que seja para todos, garantindo aos alunos o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã.

Em Mato Grosso, os ciclos, presentes desde 1998 na rede estadual de ensino, também visaram combater a reprovação e fundamentaram-se no respeito aos diferentes tempos para aprendizagem. A Escola Cilada de Mato Grosso foi organizada em três ciclos: o 1º abrange os alunos de 6 aos 9 anos; no 2º ciclo os que estão entre 09 e 12 anos e já o 3º, dos 12 aos 15 anos (SEDUC, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dos ciclos foi inserida em um período em que a educação brasileira estava em “crise”, com altos índices de fracasso escolar. Essa iniciativa parecia uma saída viável para diminuir os índices da época. E foi. Entretanto, desde seu início, até os dias atuais, questiona-se a qualidade do ensino com sua implantação.

Os estados que adotaram o ciclo como proposta de ensino procuravam reorganizar os tempos escolares juntamente com as etapas de desenvolvimento da criança/adolescente, desvelando-se os limites, as viabilidades e os entraves, de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos e revelando as capacidades, as possibilidades e os entraves decorrentes da inserção desse modelo político-educacional.

Nesse contexto, apesar de terem seguido caminhos diferentes, um dos desafios encontrado pelos estados que adotaram esse método educacional, é a construção de métodos que articulem currículo, metodologia, avaliação e profissionais que priorizem a formação dos professores, sendo assim possível melhorar a prática pedagógica, a fim de garantir a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

Assim, cabe ressaltar que, os ciclos de aprendizagem são uma forma de reorganizar o tempo e o espaço escolar, bem como a prática pedagógica, num processo contínuo, respeitando a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. de M. *Um Breve Histórico dos ciclos*. III EDIP. Encontro Estadual de Didática e Prática de ensino, 2009.
- BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. *Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (108): 27-48, 1999.
- BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z.. *Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.1, p. 31-50 , 2004.
- BELO HORIZONTE, SME. *Escola Plural - Proposta Político-Pedagógica*. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2. ed. 1ª versão. Belo Horizonte, PMBH, 1994. 210p.
- KRUG, A. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2. ed. Porto Alegre, Mediação, 2001. 152 p.
- MAINARDES, J. ; STREMEL, S. *Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais*. Imagens da Educação, v.1, n. 3, p. 53-64, 2011.
- MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo, Cortez, 2009. 120 p.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaço para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá, SEDUC, 2000. 196p.
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação (SME). *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia, SME, 1998. 32p.
- PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, Artmed, 2004. 230p.
- PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares: ensino fundamental*. Ponta Grossa, SME, 2003. 224p.
- RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Geral de Ensino. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife, UFPE, 2003. 46p.
- SALVADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Política municipal de alfabetização: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade*. Salvador, SECULT/CENAP, 2007. 24p.
- SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno do 1º ciclo - ensino fundamental*. São Luís, SEMED, 2009. 89p.

SAVIANI, D. *A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999. 238p.

TELÊMACO BORBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta pedagógica da rede municipal de ensino*. Telêmaco Borba: Secretaria Municipal de Educação, 2008.74p.

VALENTE, I. ARELARO, L. *Progressão continuada X promoção automática*. São Paulo, Valente, 2002. 39p.

O SISTEMA EDUCACIONAL E A RACIONALIZAÇÃO BUROCRÁTICA ENTRE A TIPOLOGIA DAS AÇÕES HUMANAS E A TEORIA DA DOMINAÇÃO DE WEBER

Luiz Carlos Mariano da Rosa¹

RESUMO

Defendendo que a explicação envolvendo um fenômeno social demanda a sua conversão na sequência lógica das ações individuais, Weber instaura o “individualismo metodológico” e uma *sociologia compreensiva*, que consiste em uma teoria racionalista da ação social que traz em sua constituição uma intencionalidade significativa, convergindo para a elaboração de uma tipologia das ações humanas segundo o grau de racionalidade. Correlacionando poder, legitimidade e autoridade, Weber estabelece uma tipologia envolvendo os modos e as origens da legitimidade através de uma perspectiva que atribui relevância às relações de influência recíproca que abrange os tipos de obediência, as formas de organização e o sistema econômico, conforme assinala o artigo, que expõe que a burocratização das organizações corresponde ao processo de racionalização para o qual tende a sociedade moderna, que demanda a instauração de um sistema de relações envolvendo funções em lugar de um arcabouço de relações individualizadas. Dessa forma, o que se impõe ao processo formativo-educacional é a legitimação da dominação através do estabelecimento de uma estrutura científico-técnica capaz de funcionar como um sistema de transmissão de práticas, valores e fins que caracterizam o poder em vigor no âmbito da organização capitalista.

Palavras-chave: Weber. Explicação compreensiva. Tipos-ideais. Teoria da dominação. sociologia da educação.

ABSTRACT

Arguing that the explanation involving a social phenomenon demand their conversion in logical sequence of individual actions, Weber introduces the "methodological individualism" and a *comprehensive sociology*, which consists of a rationalist theory of social action that brings in its constitution a significant intentionality, converging for the development of a typology of human actions according to the degree of rationality. Correlating power, legitimacy and authority, Weber establishes a typology involving modes and sources of legitimacy through a perspective that assigns relevance relations of mutual influence covers the types of obedience, forms of organization and economic system, as noted in the article, which states that the bureaucratization of organizations corresponds to the rationalization process toward which modern society, which requires the establishment of a system involving relations functions in place a framework of individual relationships. Thus, what is needed to the training-educational process is the legitimation of domination by the establishment of a scientific-technical structure able to act as a transmission system practices, values and purposes that characterize the power in place within the organization capitalist.

¹Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR/SP) e Pós-Graduado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ). Professor-Pesquisador e Filósofo-Educador no Espaço Politikón Zôon - Educação, Arte e Cultura. E-mail: marianodarosaletras@terra.com.br

Key words: Weber. comprehensive explanation. ideal-types. theory of domination;.sociology of education.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Perfazendo um laço social que traz como prerrogativa a separação das atividades que, compartimentalizadas de forma complementar e parcelar, condicionaliza a interdependência e resulta na solidariedade orgânica das sociedades complexas, se a diferenciação dos indivíduos emerge como fundamental na teoria de Durkheim, guardando correspondência com a necessidade de consenso que a sua leitura sublinha no que concerne ao funcionamento da organização social, o que se impõe à sociologia de Weber é a racionalização das atividades coletivas, cuja tendência, encerrando um processo que implica eficácia e especialização, converge para sobrepor às relações individualizadas as relações de funções. Tais relações de funções, emergindo através de um sistema de regras impessoais que define responsabilidades e finalidades objetivas determinadas, possibilita o desenvolvimento de um mecanismo baseado no rigor e na previsibilidade envolvendo agentes e poder através de um exercício que pretende o controle absoluto, dos meios aos fins, e a superação das resistências que se mantêm imbricadas neste movimento que, abrangendo as práticas, condutas e comportamentos, traz em si a capacidade de reduzir a autonomia humana que subjaz ao “mecanicismo” da representação dos fenômenos condensados pela estrutura hierárquica de uma forma institucional específica.

Distinguindo razão instrumental e razão valorativa, Weber, assinalando a impossibilidade de que os juízos de valor guardem correspondência com os dados empíricos, defende uma epistemologia das ciências sociais capaz de se sobrepor ao modelo característico das ciências naturais, convergindo para uma teoria que pretende alcançar o conteúdo simbólico nas realizações dos sujeitos através de uma metodologia compreensiva que, assimilando os fenômenos sociais, apreende interpretativamente o sentido, configurando, dessa forma, uma perspectiva que, baseada na definição de “tipo ideal” (capitalismo, democracia, sociedade, burocracia, lei, etc.), contrapõe-se à sociologia “positivista-funcionalista” de Durkheim e à noção de “fatos sociais” que sob a acepção de “coisas” propõe, à medida que tem como objetivo a explicação de séries de fenômenos e a definição de leis por intermédio de um método que tende a recorrer aos dados verificáveis e ordená-los para a elaboração de tipos sociais a fim de submetê-los à comparação.

À inter-relacionalidade envolvendo “ação” e “racionalidade” o que se impõe é a análise que implica os componentes e os tipos da ação social, que emerge no âmbito de

um sistema que encerra processos de compreensão intersubjetiva nos quais o papel da “mediação humana” alcança relevância, segundo a teoria sociológica da ação de Weber. Tendo como objeto de investigação a ação humana, que inelutavelmente converge para a construção de um sentido, haja vista a intersecção que se estabelece entre os objetivos e os valores, à medida que promove consequentemente estes últimos enquanto procura alcançar aqueles (os objetivos), a teoria de Weber atribui condição de insuficiência à explicação causal no tocante ao esclarecimento da realidade social através de um processo que, em função da necessidade de completá-la, converge para um estudo das motivações, o que implica a interpretação que visa a apreensão do “conteúdo simbólico” que às suas atividades os agentes sociais impõem.

Nessa perspectiva, a explicação envolvendo um fenômeno social demanda a sua conversão “na sequência lógica das ações individuais”, enquanto que conhecê-lo se circunscreve à apreensão do “conteúdo simbólico” que a ação humana carrega, visto que a captação da relação de sentido torna-se o referencial da sociologia, segundo a concepção weberiana que, instaurando o “individualismo metodológico”, caracteriza a “explicação compreensiva”. Tal paradigma, usado na análise do capitalismo², demonstra que, não circunscrevendo-se à sede do lucro e à exploração humana, tal sistema, em contraposição à teoria marxista, representa a organização racional do capital, tendo em vista que Weber identifica a razão instrumental com o capitalismo e o desenvolvimento da técnica e da sociedade industrial através de uma leitura que estabelece a distinção entre a ação racional valorativa (*Wertrational*), cuja realização tem como fundamento determinados valores, autojustificando-se, e a ação racional instrumental (*Zweckrational*), que implica fins ou objetivos específicos em um processo que encerra, através do cálculo, a adequação

² Estudo desenvolvido em “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, cuja análise, detendo-se na relação envolvendo *ética protestante* e *espírito do capitalismo*, sobrepõe-se à interpretação que estabelece uma conexão de causa e efeito entre ambas e converge para a identificação de um processo que encerra a correspondência e o condicionamento implicando valores tais como o *ascetismo individual*, a *busca do absoluto na atividade mundana* e a *ética do trabalho* que possibilitam a emergência do sistema social ou econômico-social em questão, conforme defende Weber, que afirma: “Repetimos: não é a doutrina ética de uma religião, mas a forma de conduta ética a que são atribuídas *recompensas* que importa. Essas recompensas funcionam na forma e na condição dos respectivos bens de salvação. E essa conduta constitui o *ethos* específico de cada pessoa, no sentido sociológico da palavra. Para o puritanismo, tal conduta era um certo modo de vida, metódico, racional que — dentro de determinadas condições — preparou o caminho para o ‘espírito’ do capitalismo moderno. As recompensas eram atribuídas a quem se ‘provava’ perante Deus, no sentido de alcançar a salvação — que se encontra em *todas* as seitas puritanas — e ‘provar-se’ frente aos homens no sentido de manter a posição social dentro das seitas puritanas. Ambos os aspectos foram mutuamente suplementares e funcionaram no mesmo sentido: ajudaram ao nascimento do ‘espírito’ do capitalismo moderno, seu *ethos* específico: o *ethos* das *classes médias burguesas* modernas.” (WEBER, 1982d, p. 368-369, grifos do autor)

abrangendo meios e fins, convergindo para que, dessa forma, estes últimos justifiquem os meios mais apropriados e eficazes para a sua obtenção³.

Caracterizando-se por uma estrutura hierarquizada e pela concentração de poder, a burocratização das organizações corresponde ao processo de racionalização para o qual tende a sociedade moderna em face do movimento que sobrepõe a ciência à religião e demanda a instauração de um sistema de relações envolvendo funções em lugar de um arcabouço de relações individualizadas que, em vigor até então, tem como base a tradição ou o carisma, à medida que a produção de uma finalidade objetiva determinada torna indispensável a elaboração de etapas e a definição de tarefas para a sua concretização que, dessa forma, depende de um controle absoluto e uma gestão capaz de alcançar a máxima eficácia no desenvolvimento das atividades.

Segundo Max Weber, o capitalismo é definido pela existência de empresas (*Betrieb*) cujo objetivo é produzir o maior lucro possível, e cujo meio é a organização racional do trabalho e da produção. É a união do desejo de lucro e da disciplina racional que constitui historicamente o traço singular do capitalismo ocidental. Em todas as sociedades conhecidas houve sempre indivíduos ávidos de dinheiro, mas o que é raro, e provavelmente único, é o fato de este desejo tender a satisfazer-se não pela conquista, especulação ou aventura, mas pela disciplina e pela ciência. Um empreendimento capitalista visa ao lucro máximo por meio de uma organização burocrática. (ARON, 1999, p. 475)

Nessa perspectiva, se a tendência à racionalização burocrática caracteriza o sistema capitalista, cuja estrutura de poder traz como fundamento uma ordem baseada nas classes (ordem econômica), uma ordem baseada no *status* (ordem social) e uma ordem baseada nos partidos (ordem política), o processo educacional, em uma conjuntura que atribui ao Estado a condição de agente da racionalização da organização social como um totalidade que encerra grupos distintos e demanda da referida forma institucional o encargo da mediação de conflitos, configura um mecanismo de reprodução das relações de dominação vigentes no arcabouço social, segundo a teoria da dominação de Weber, que identifica os seus “tipos-ideais”, a saber, a dominação racional-legal, a dominação tradicional e a dominação carismática.

³ “A classificação dos tipos de ação comanda em certa medida a interpretação weberiana da época contemporânea. O traço característico do mundo em que vivemos é a racionalização. Numa primeira aproximação, esta corresponde a uma ampliação da esfera das ações *zweckrational*. O empreendimento econômico é racional, a gestão do Estado pela burocracia também. A sociedade moderna tende toda ela à organização *zweckrational*, e o problema filosófico do nosso tempo, problema eminentemente existencial, consiste em delimitar o setor da sociedade em que subsiste e deve subsistir uma ação de outro tipo.” (ARON, 1999, p. 449)

UMA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA E O INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO: A TIPOLOGIA DAS AÇÕES HUMANAS DE WEBER

Atribuindo à sociologia o caráter de uma ciência interpretativa, a teoria de Weber, baseada no método da “explicação compreensiva”, converge para as fronteiras que encerram a investigação de valores e escapa à condição que envolve a instauração de normas e ideais, guardando diferenciação em relação à construção “positivista-funcionalista” (“estrutural-funcionalista”) de Durkheim e a relevância que atribui às normas sociais através de um *método comparativo* que se impõe em face da objetivação do social que, encerrando os *factos sociais* sob a égide de “coisas”, tende a explicar séries de fenômenos e estabelecer leis. Dessa forma, pois, Weber considera imprópria a explicação causal concernente à realidade social, tendo em vista que o seu esclarecimento implica a necessidade da investigação das motivações que permanecem imbricadas no processo que atribui à *interpretação* a possibilidade de apreensão do sentido conferido às suas atividades pelos agentes, à medida que se detém na evolução e nos efeitos da ação social em suas correlações, convergindo para um tratamento *singularizado* das suas práticas e comportamentos, tornando relevante o que verdadeiramente emerge como o referencial fundamental da pesquisa sociológica, a saber, o *particular*, o *individual*⁴.

Consistindo em um comportamento significativamente orientado em função do comportamento de outros, a ação social, segundo a teoria sociológica de Weber, convergindo para as fronteiras que se lhes atribuem o caráter tradicional que, baseado em um “hábito internalizado” e em um impulso quase mecânico, emerge como autoevidente, guardando correspondência com a tendência à adaptação ao ambiente normativo através da aceitação tácita de um conjunto que abrange valores e condutas, práticas, técnicas ou recursos preestabelecidos em face da realização de determinadas atividades sociais ou socioprodutivas ou da concretização de relações interindividuais que impliquem uma finalidade objetiva determinada.

Circunscrevendo-se ao comportamento social detentor de plena consciência, a teoria sociológica da ação de Weber converge para as fronteiras que encerram as razões às quais o agente atribui a condição de portadoras de validade e conclusividade, conforme defende através da perspectiva que envolve os tipos ideais de ação racional, seja a ação referida a intenções, seja a ação referida a valores, o que implica, no caso da primeira, a

⁴ “Segundo Max Weber, a sociologia é a ciência da ação social, que ela quer compreender interpretando, e cujo desenvolvimento quer explicar, socialmente. Os três termos fundamentais são, aqui, compreender (*verstehen*), interpretar (*deuten*) e explicar (*erklären*), respectivamente, apreender a significação, organizar o sentido subjetivo em conceitos e evidenciar as regularidades das condutas.” (ARON, 1999, p. 491)

eficácia dos meios em face de um determinado fim, e, no caso da segunda, a identificação entre meios e fins em função de um valor incondicional de uma maneira de proceder específica.

Se a ação consiste em um comportamento humano que traz em sua constituição um sentido subjetivo, o seu caráter social guarda correspondência com a inter-relação envolvendo o sentido e a conduta de outros sujeitos, tornando-se capaz de estabelecer interferência no campo vivencial de outros em um processo no qual escapa à perspectiva da condição que implica um objeto passível de “juízo de valor” e permanece disposta à compreensão através de um teoria cuja proposta converge para a compreensão interpretativa, a fim de que, no seu desenvolvimento e nos seus efeitos, a explicação causal possa emergir⁵. Dessa forma, tendo em sua composição um sentido interativo e um significado subjetivo, à medida que caracteriza-se, simultaneamente, como social e individual, a sociologia compreensiva de Weber consiste em uma teoria racionalista da ação social que traz em sua constituição uma intencionalidade significativa, convergindo para a elaboração de uma tipologia das ações humanas segundo o grau de racionalidade através de uma classificação teórica que apresenta as seguintes configurações:

1. Da conduta racional referente a objetivos: é a atividade que, prevendo as consequências, visa a máxima eficácia, calculando, através de uma análise objetiva, os meios mais adequados de acordo com a finalidade;
2. Da conduta racional referente a valores: é a atividade que, independentemente dos resultados, das possíveis consequências, das hipóteses de sucesso, em suma, orienta-se pelos princípios do arcabouço das convicções (políticas, religiosas, morais, ideológicas);
3. Da conduta afetiva: é a atividade cuja manifestação permanece sob o signo que encerra a emoção, a paixão e o sentimento, implicando, em síntese, ausência de razão ou lógica em um processo que se sobrepõe à sensatez ou ao

⁵ “O termo compreensão, no sentido de entendimento, é a tradução clássica do alemão *Verstehen*. A ideia de Weber é a seguinte: no domínio dos fenômenos naturais, só podemos apreender as regularidades observadas por meio de proposições de forma e natureza matemáticas. Em outras palavras, é preciso explicar os fenômenos por meio de proposições confirmadas pela experiência, para ter o sentimento de compreendê-las. A compreensão é, por conseguinte, mediata, passa por intermediários – conceitos ou relações. No caso da conduta humana, a compreensão é, num certo sentido, imediata: o professor compreende o comportamento dos que acompanham suas aulas, o viajante compreende por que o motorista do táxi para diante do sinal vermelho. Não é necessário constatar quantos motoristas se detêm diante do sinal vermelho para entender por que razão eles agem assim. A conduta humana tem uma inteligibilidade intrínseca, que vem do fato de que os homens são dotados de consciência. Com muita frequência certas relações inteligíveis se tornam imediatamente perceptíveis, entre atos e objetivos, entre as ações de uma pessoa e as de outra. As condutas sociais têm uma textura inteligível que as ciências da realidade humana são capazes de apreender.” (ARON, 1999, p. 451-452)

bom senso, caracterizando-se pelas figurações de irracionalidade que carrega em sua disposição;

4. Da conduta tradicional: é a atividade que, pressupondo a rotinização, traz como fundamento hábitos e costumes, regras ou modos permanentes ou frequentes de comportamento que implicam uma repetição monótona que converge para um processo que encerra em seu movimento uma forma irrefletida e que, não tendo a intervenção da vontade, caracteriza-se como maquinal, automática, demonstrando, conseqüentemente, um reduzido grau de consciência.

Ao antagonismo envolvendo as ações humanas que têm como fundamento a racionalidade, tanto referente a objetivos e como referente a valores, o que se impõe é a questão que implica, especificamente, as relações entre ética e política, como também o problema que encerra a escolha dos valores, segundo a investigação weberiana, que identifica uma série de fatores que, abrangendo desde o processo de racionalização progressiva do trabalho científico na modernidade até a desestruturação do cristianismo, além do pluralismo dos valores resultante desta condição, convergem para a construção de um *mundo sem encanto*⁶, que emerge destituído de graça e de ordem, berço da “depressão moral”⁷, mundo este que circunscreve-se à possibilidade envolvendo o exercício de duas éticas, a saber, a “ética da convicção” e a “ética da responsabilidade”:

1. “Ética da convicção”: submetida tão somente à atração exercida pelos valores, tal ética, sustentada pelo poder da convicção, movimenta-se incondicionalmente, em nome da sinceridade e da fidelidade a uma causa, ao serviço do seu objetivo, convergindo para as fronteiras que encerram utopismo e fanatismo, à medida que representa a atitude que implica a paixão em face de um ideal que, guardando raízes na sua verdade, transpõe a interrogação correspondente a adaptação dos meios aos fins, sobrepondo-se

⁶ “O destino de nossos tempos é caracterizado pela racionalização e intelectualização e, acima de tudo, pelo ‘desencantamento do mundo’. Precisamente os valores últimos e mais sublimes retiraram-se da vida pública, seja para o reino transcendental da vida mística, seja para a fraternidade das relações humanas diretas e pessoais.” (WEBER, 1982a, p. 182)

⁷ Explicando o significado da expressão “desencantamento do mundo” (*Entzauberung der Welt*), Julien Freund assinala que “a racionalização e a intelectualização crescentes têm, entretanto, uma consequência decisiva, sobre a qual Weber insiste com veemência: elas desencantaram o mundo. Com os progressos da ciência e da técnica, o homem deixou de acreditar nos poderes mágicos, nos espíritos e nos demônios: perdeu o sentido profético e, sobretudo, o do sagrado. O real se tornou aborrecido, cansativo e utilitário, deixando nas almas um grande vazio que elas tentam preencher com a agitação e com toda espécie de artifícios e de sucedâneos.” (FREUND, 2003, p. 23)

ao questionamento relacionado às hipóteses de sucesso ou às eventuais consequências negativas.

2. “Ética da responsabilidade”: circunscrita à fórmula que calcula os meios disponibilizados e as consequências da ação projetada, tal ética, inter-relacionando ambas, converge para a avaliação das hipóteses de êxito e das possibilidades de sucesso, a fim de desenvolver uma conduta capaz de garantir a máxima eficácia, não deixando de considerar a possibilidade de renúncia, em caso de necessidade, independentemente do valor da causa, se os efeitos, sob a égide de uma análise racional, forem suscetíveis de comprometer o objetivo a atingir.

Se em face da sua condição a ética da convicção converge para o fracasso, à medida que a irracionalidade que caracteriza o mundo tende a colocar em risco uma grande causa, sujeitando-a ao processo de corrupção dos meios, o que implica, em suma, a necessidade da adequação de qualquer ação ética em relação à realidade, o pensamento weberiano defende a possibilidade acerca de um diálogo envolvendo a ética da convicção e a ética da responsabilidade através de um movimento de superação das fronteiras identitárias antagônicas que as perfazem enquanto tais, haja vista que propõe que a emergência do “homem autêntico” guarda capacidade de reconciliá-las, estabelecendo uma intersecção entre convicção e responsabilidade, comunicando o sentido de responsabilidade ao serviço da convicção.

Contrapondo-se à perspectiva de Durkheim e à leitura de Marx, a teoria de Weber estabelece a distinção entre as ações políticas e as atividades científicas, defendendo a impossibilidade de que a construção científica institucionalize leis gerais, passíveis de aplicação universal, à medida que não se lhe cabe o papel de criar e desenvolver um arcabouço de normatizações envolvendo o futuro baseado em pressupostos de caráter evolutivo⁸, convergindo para introduzir a *neutralidade axiológica* como princípio pedagógico e ético nas ciências humanas, o que implica, diante dos dados, não a sua eliminação, mas a objeção acerca da concepção que se lhes confere um alcance universal,

⁸ Tendo em vista que, conforme Raymond Aron esclarece, “nenhuma ciência poderá dizer aos homens como devem viver, ou ensinar às sociedades como se devem organizar. Nenhuma ciência poderá indicar à humanidade qual é o seu futuro. A primeira negação o opõe a Durkheim, a segunda, a Marx. Uma filosofia do tipo marxista é falsa porque é incompatível com a natureza da ciência e da existência humana. Toda ciência histórica e social representa um ponto de vista parcial; é incapaz de prever o futuro, pois este não é predeterminado. Na medida em que alguns acontecimentos futuros são predeterminados, o homem terá sempre a liberdade, seja de recusar este determinismo parcial, seja de se adaptar a ele de diferentes maneiras.” (ARON, 1999, p. 456-457)

visto que não se tratam senão de análises e procedimentos investigativos que guardam a pressuposição do recurso a um conjunto de elementos iniciais, que orienta e determina o movimento em questão.

Nesta perspectiva, Weber defende que a validade de um fato científico, independentemente da sua natureza, não guarda correspondência com opiniões políticas ou ideológicas, mantendo, antes, uma relação de dependência envolvendo um arcabouço de regras de controle e verificação que convergem para a sua certificação como tal, o que implica a necessidade de se sobrepor à confusão entre a *relação com os valores* (*Wertbeziehung*) e os *juízos de valor* (*Werturteil*), à medida que o primeiro conceito encerra a noção que envolve a relação necessária entre as ações humanas e os ideais (como a igualdade e a liberdade, sob a égide da democracia em um determinado contexto histórico), e o segundo conceito configura o processo que abrange as avaliações subjetivas e as convicções pessoais do cientista⁹.

Estabelecendo a distinção entre as *ciências da natureza* e as *ciências do homem*, Weber relaciona a esta última a condição que implica o caráter inconcluso do seu objeto, sob a acepção de um ser histórico em perpétuo devir, defendendo também o recurso às construções racionais utópicas, a saber, os “tipos-ideais”¹⁰, que abrangem uma espécie particular e consistem no produto de uma síntese abstrata que, diante de vários fenômenos concretos, converge para as fronteiras que encerram o que se lhes emerge como *comum*, além de identificar o pluralismo causal e a referência a um sistema de valores e crenças como diferenças fundamentais, perfazendo uma teoria que sublinha a impossibilidade de que a ciência assuma uma posição no que concerne às questões axiológicas, à medida que a sua capacidade circunscreve-se ao “poder-fazer” e ao “querer-fazer”, escapando a uma ciência empírica a orientação a respeito do “dever-fazer”¹¹.

⁹ “Juízos de valor não deveriam ser extraídos de maneira nenhuma da análise científica, devido ao fato de derivarem, em última instância, de determinados ideais, e de por isso terem origens ‘subjetivas’.” (WEBER, 2001, p. 109)

¹⁰ “O tipo ideal está ligado à noção de compreensão, pois todo tipo ideal é uma organização de relações inteligíveis próprias a um conjunto histórico ou a uma sequência de acontecimentos. Por outro lado, o tipo ideal está associado ao que é característico da sociedade e da ciência moderna, a saber, o processo de racionalização. A construção de tipos ideais é uma expressão do esforço de todas as disciplinas científicas para tornar inteligível a matéria, identificando sua racionalidade interna, e até mesmo construindo esta racionalidade a partir de uma matéria ainda meio informe. Por fim, o tipo ideal se vincula também à concepção analítica e parcial da causalidade. O tipo ideal permite, de fato, perceber indivíduos históricos ou conjuntos históricos. Mas o tipo ideal é uma percepção parcial de um conjunto global; conserva para toda relação causal o seu caráter parcial, mesmo quando, em aparência, abrange toda uma sociedade.” (ARON, 1999, p. 465)

¹¹ “Uma ciência empírica não pode ensinar a ninguém o que deve fazer; só lhe é dado - em certas circunstâncias - o que quer fazer.” (WEBER, 2001, p. 111)

Sobrepondo-se à concepção que atribui à liberdade o sentido de escolha racional, Weber circunscreve o seu valor a si mesma, convergindo para uma noção que implica o risco envolvendo a instabilidade pessoal e social, à medida que o seu exercício guarda correspondência com a concretização de resultados caracterizados como perfeitos ou imperfeitos em um processo no qual a racionalidade consiste na capacidade de realização do cálculo que demanda o movimento em direção à sua efetivação como tal. Dessa forma, a situação de ensino-aprendizagem perfaz um instrumento que tende à construção de sua realidade no âmbito de uma organização social que, em face da progressiva burocratização, depende da especialização da formação profissional e da qualificação científico-técnica dos sujeitos encarregados de preencherem as funções e ocuparem os cargos administrativos das instituições públicas ou privadas.

Defendendo a incapacidade da explicação causal, no âmbito da sociologia, convergir para o esclarecimento da realidade social, à medida que o seu objeto de estudo não é senão caracterizado pelo sentido, a saber, a ação humana, cuja condição implica objetivos e valores, a teoria de Weber, baseada na compreensão e na interpretação da ação social em um processo que se detém na possibilidade de explicar causalmente a sua evolução e efeitos, encerra o método da “explicação compreensiva” que, através de uma investigação das motivações, correlaciona-se à explicação causal, completando-a, tendo em vista que objetiva apreender o sentido atribuído pelos agentes sociais às suas atividades pela *interpretação*, constituindo-se uma perspectiva que põe em relevância o que emerge como fundamental nas ciências humanas, qual seja, o *particular*, o *individual*, visto que instaura um tratamento que pretende alcançar, em suma, o máximo de singularidade nas condutas e comportamentos.

A nossa necessidade de uma "explicação causal" pode, na análise do comportamento humano, satisfazer-se de maneira diferente, em termos qualitativos, fazendo com que o conceito de "irracionalidade" também assuma características e matizes diferentes. Podemos, por exemplo, pelo menos em princípio, indicar como sendo nossa meta, não apreendê-lo nem entendê-lo dentro do procedimento de uma "explicação causal" ou de um saber nomológico, mas podemos querer enquadrá-lo num procedimento de "compreensão", isto é, indagar pela "revivência interior" os motivos ou complexos de motivos aos quais podemos atribuir ou imputar uma certa causalidade. Obviamente, dependemos, neste caso, fortemente da qualidade do material documental. Em outras palavras, somos da opinião de que a "ação individual", por causa da possibilidade de ela ser interpretada a partir do seu significado, é, em princípio, menos "irracional" do que os processos naturais nos seus detalhes concretos e individuais. Tudo isso só tem validade dentro do âmbito e do alcance da "interpretabilidade". No momento em que não houvesse mais a possibilidade de algo poder ser interpretado, este comportamento ou ação humana assemelhar-se-ia à queda de um rochedo. (WEBER, 2001, p. 48-49)

Mantendo a ciência sob a égide de uma perspectiva coerente acerca da realidade que, caracterizando-se como infinita, tende a atribuir ao processo de construção do conhecimento em questão a condição de uma construção parcial e inacabada, que converge para as fronteiras que encerram um sistema de conceitos abstratos que longe de configurar a possibilidade de uma apreensão absoluta do objeto consiste em uma relação de aproximação gradual, a teoria de Weber estabelece a distinção entre as *ciências da natureza* e as *ciências do homem*. Se as *ciências da natureza* trazem como objeto a matéria inerte e desenvolvem um tratamento, concernente a uma determinada coisa, através de um procedimento que objetiva um movimento de aprofundamento, as *ciências do homem* têm como objeto o ser histórico em perpétuo devir e a inconclusividade que lhe é inerente, além do pluralismo causal que rege o comportamento humano no âmbito de relações que se mantêm em incessante reciprocidade, acenando também com a necessidade da utilização de construções abstratas como um conceito heurístico para a delimitação dos fenômenos na sua singularidade histórica do homem, além da necessidade envolvendo a referência a um arcabouço de valores e crenças. Tal condição implica um método que não se circunscreva à esfera da explicação causal mas que possibilite o recurso à interpretação (aspecto hermenêutico), resultando na postura designada como “explicação compreensiva”, que prioriza o sentido das ações sociais e uma abordagem singular, constituindo-se a conversão do fenômeno social na consequência lógica das ações individuais o fundamento da sua explicação e do “individualismo metodológico” que instaura, contrapondo-se aos pressupostos teóricos do positivismo e do funcionalismo.

PODER, LEGITIMIDADE E AUTORIDADE: A TEORIA SOCIOLÓGICA DA DOMINAÇÃO DE WEBER

Caracterizando-se como uma forma particular de poder cuja legitimidade se impõe em face do compartilhamento dos destinatários das suas premissas de valor, a autoridade não guarda correspondência com os indivíduos senão com as suas posições nos sistemas sociais, à medida que a sua definição como tal e o seu exercício emergem das normas elaboradas em seu âmbito que, desse modo, convergem para justificar a sua atuação através de um processo que envolve a autorização para a realização de um objetivo e a concretização de um fim, segundo a teoria de Weber, que identifica os tipos que a perfazem e o seu fundamento, a saber, o domínio racional-legal (baseado na hierarquia organizada), o domínio tradicional (baseado na autoridade herdada) e o domínio carismático (baseado nas qualidades individuais e pessoais).

Nenhum domínio se contenta com a obediência que não passa de submissão exterior pela razão, por oportunidade ou respeito; procura também despertar nos membros a fé em sua legitimidade, ou seja, transformar a disciplina em adesão à verdade que ele representa. Para Weber há três tipos de domínio legítimo. O primeiro, ou *domínio legal*, é de caráter racional: tem por fundamento a crença na validade dos regulamentos estabelecidos racionalmente e na legitimidade dos chefes designados nos termos da lei. O segundo, chamado *domínio tradicional*, tem por base, a crença na santidade das tradições em vigor e na legitimidade dos que são chamados ao poder em virtude de costume. O terceiro, que ele chama *domínio carismático*, repousa no abandono dos membros ao valor pessoal de um homem que se distingue por sua santidade, seu heroísmo ou seus exemplos. O domínio legal é o mais impessoal, o segundo se baseia na piedade, e o terceiro é da ordem do excepcional. Desde o início, Weber deixa claro que trata de tipos ideais, por conseguinte, de formas que nunca se encontram, ou só muito raramente, em estado puro na realidade histórica, pois o domínio carismático, por exemplo, não é inteiramente desprovido de legalidade, e a tradição encerra certos aspectos carismáticos ou mesmo burocráticos. (FREUND, 2003, p. 166-167, grifos do autor)

Baseada em uma forma de autoridade cuja legitimidade guarda correspondência com a supremacia da lei (autoridade legal), a burocracia designa um determinado tipo de organização e caracteriza um grupo social predominante em sua estrutura e funcionamento, abrangendo os órgãos governamentais e as empresas, as entidades operárias e as associações culturais, entre outras, além da instituição escolar, que emerge através de uma constituição hierárquica que encerra em seu exercício um poder que implica recompensa, punição, coesão, persuasão e autodisciplina.

Lentidão. Ponderosidade. Rotina. Eis as características que se inter-relacionam na definição de um processo que envolve desde a complicação dos procedimentos até a inadaptação das instituições no tocante às funções que se lhe impõe a sua existência no contexto sociojurídico e no que concerne às necessidades atreladas à sua competência, designando formalmente um fenômeno que implica um determinado tipo de estrutura, tanto quanto, simultaneamente, o grupo social que a constitui, convergindo para um conceito que não encerra senão a ambiguidade, à medida que acena com uma problemática que se dispõe seja no trâmite administrativo, seja na usurpação do poder.

Nesta perspectiva, se emerge como objeto de uma análise que envolve a questão referente ao poder, desde o seu controle até a sua legitimidade, conforme assinala particularmente a leitura de Trotsky, a burocracia não escapa também a investigação que implica, no que tange a eficácia e a especialização, o processo de racionalização, segundo o que expõe essencialmente a interpretação de Weber, configurando ambos os casos o emprego normativo da sua noção, que ora se impõe como paradigma de racionalidade, tal como supõe este último caso, que guarda raízes no pensamento hegeliano e converge para as fronteiras neoweberianas, ora perfaz, no tocante à funcionalidade democrática da organização política, uma lógica que, afinal, tende a desvirtuá-la.

Implicando o seu emprego um julgamento de valor implícito, burocracia se impõe como um termo para cuja ambivalência converge a herança de uma determinada história, que encerra, em suma, duas vertentes principais e independentes, a saber, aquela que assinala a ampliação do campo do conceito e aquela que sublinha a autonomização da análise: a primeira, que envolve a transposição da esfera política para o âmbito sociológico, o que o mantém sob a égide de certa reflexão política, como também sob a ótica de uma sociologia das organizações, correlativamente transformando o problema administrativo em questão organizacional, nas fronteiras da qual a constitutividade política assume a condição de um caso particular; a segunda, que supõe a transição de um estudo inter-relacionado a um exame de conjunto acerca da sociedade, conforme o exposto através do pensamento hegeliano ou da obra marxiana, para uma investigação autônoma do fenômeno, segundo o viés que emerge do trabalho weberiano e da sociologia das organizações em geral.

Se a condição de conceito político se lhe é atribuída através da leitura hegeliana, que não se refere senão ao papel de mediação que entre o Estado e a “sociedade civil” cumpre a administração, à burocracia se impõe efetivamente uma análise que inicialmente permanece circunscrita a uma reflexão de conjunto acerca da sociedade, caracterizando-se como negativo a utilização do termo na interpretação marxiana, que se sobrepõe ao aspecto positivo se lhe conferido anteriormente, constituindo-se, em suma, um instrumento de opressão que, tal como a política e o poder judiciário, se mantém sob o poder da classe dominante, servindo-a.

Caracterizando a burocracia como uma forma de dominação que, guardando correspondência com a tendência de racionalização integral da sociedade, converge para a legitimidade através de um processo que encerra uma universalidade formal envolvendo o seu exercício cujo poder, implicando eficiência e rapidez, tende a possibilitar aos indivíduos o acesso aos serviços que competem às organizações administrativas públicas ou particulares prestarem, à medida que as suas estruturas hierárquicas consistem em um instrumental capaz de criar as condições necessárias para a execução das atividades que o fim com o qual acena o seu desenvolvimento requer.

A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas. Tarefas individuais são atribuídas a funcionários que têm treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais. O cumprimento “objetivo” das tarefas significa, primordialmente, um cumprimento de tarefas segundo *regras calculáveis* e “sem relação com pessoas”. (WEBER, 1982e, p. 250, grifos do autor)

Nessa perspectiva, trazendo uma organização baseada na legitimação, a burocracia exemplifica a forma de dominação que tende a se sobrepor às demais em termos de racionalidade, à medida que o seu princípio básico implica a instituição de regras que impõe um caráter impessoal ao exercício do poder, convergindo o seu reconhecimento para o estabelecimento do direito (através de convenção ou outorga) em um processo que abrange empreendimentos que guardam correspondência com uma longa série de elementos em uma determinada sequência, perfazendo um conjunto ininterrupto de movimentos que se desenvolvem nos limites das funções públicas e sob a égide das competências administrativas que as encerram, cabendo às instâncias superiores a obediência e o respeito às normas que regem a organização e a adoção de uma conduta baseada nos princípios legais e nos pressupostos técnicos do seu funcionamento.

Convergindo para a organização do *corpus* da administração moderna, à medida que determina as condições necessárias para a regulação das atividades governamentais através da definição das normas administrativas e legais do processo que as abrange, a burocracia possibilita o exercício da autoridade e a execução das funções de sua competência em consonância com o arcabouço da legislação, convergindo para o estabelecimento das atribuições dos cargos na estrutura hierárquica e para a delimitação das responsabilidades imbricadas, o que implica especialização e qualificação do funcionário em um sistema que requer a sanção de exames predeterminados e viabiliza o acesso a um conjunto de atividades passíveis de registro documental e que não encerram senão conhecimentos técnicos cujo domínio capacita o sujeito a cooperar no sentido de que a finalidade objetiva do seu funcionamento será alcançada da melhor forma possível.

Nessa perspectiva, a burocracia emerge como possibilidade de construção de fronteiras envolvendo a esfera privada e o âmbito público, à medida que converge, através da organização racional das atividades humanas, para estabelecer a distinção entre o pessoal e o impessoal, o próprio e o comum, em um processo que atribui à administração condição de transparência e previsibilidade, haja vista a necessidade de reduzir os riscos da incerteza e os prejuízos que se lhes decorrem e tendem a comprometer o funcionamento de um sistema que depende da sua capacidade de perdurar para cumprir a sua finalidade.

Constituindo formas de coordenar as atividades humanas através de um processo ininterrupto de operações que, caracterizando-se pela otimização dos serviços, encerram uma finalidade objetiva determinada, a organização consiste em uma “administração racional-legal” cuja autoridade legítima traz como fundamento a competência e a qualificação profissional que, baseada na especialização, converge para uma função ou

cargo definido e distribuído segundo uma estrutura hierárquica que guarda correspondência com o conjunto de regras ou normas estabelecidas pelo estatuto e que implica uma burocratização que tende, em nome do absoluto controle e da máxima eficiência, à concentração do poder¹².

Se a dominação racional-legal traz como fundamento um arcabouço de regras ou normas que convergem para a regulação do inter-relacionamento das partes constitutivas de uma entidade cuja finalidade objetiva implica a realização de ações de interesse administrativo, social, político, etc., através de um conjunto de funções e estruturas hierárquicas que perfazem uma organização e determinam o seu funcionamento, a dominação burocrática consiste no seu tipo genuíno, encerrando o quadro administrativo elementos que, recebendo nomeação em face da sua competência e qualificação profissional, assumem a condição de funcionários em um sistema no qual a subordinação dos membros entre si e concernente à autoridade estabelecida emerge do estatuto, assim como também a definição do seu exercício e a distribuição do poder pelas funções que se lhes estão atreladas.

Quando se estabelece plenamente, a burocracia está entre as estruturas sociais mais difíceis de destruir. A burocracia é o meio de transformar uma “ação comunitária” em “ação societária” racionalmente ordenada. Portanto, como instrumento de “socialização” das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem — para quem controla o aparato burocrático.

Em igualdade das demais condições, uma “ação societária”, metodicamente ordenada e realizada, é superior a qualquer resistência de “massa” ou mesmo de “ação comunitária”. E, onde a burocratização da administração foi completamente realizada, uma forma de relação de poder se estabelece de modo praticamente inabalável. (WEBER, 1982e, p. 264-265)

Sobrepondo-se à autoridade cuja formação traz como fundamento uma estrutura hierárquica que em lugar de relações individualizadas estabelece relações de funções em um sistema de regras impessoais que demanda um comportamento rígido, rigoroso e previsível que, atrelando responsabilidades a especialidades, tende à otimização do processo de racionalização de atividades coletivas de uma organização em face de uma finalidade objetiva determinada, à dominação tradicional o que se impõe é um poder que, sob a forma de um conjunto que encerra valores, práticas e condutas de caráter geracional,

¹² “Reconhece-se o domínio legal pelas seguintes características: todo direito, seja ele estabelecido por convenção ou por outorga, vale em virtude de um procedimento racional por finalidade ou por valor, ou pelos dois ao mesmo tempo. O conjunto das regras de direito constitui um mundo abstrato de prescrições técnicas ou de normas; a justiça consiste na aplicação das regras gerais aos casos particulares, enquanto a administração tem por objeto proteger os interesses nos limites da regra de direito, graças a órgãos instituídos para tal fim.” (FREUND, 2003, p. 167)

guarda correspondência com hábitos e costumes adquiridos de um grupo social, privilegiando o indivíduo em detrimento do corpo burocrático administrativo no que concerne ao exercício da liderança.

É característico da autoridade patriarcal e da patrimonial, que representa uma variedade da primeira, que o sistema de normas invioláveis seja considerado sagrado. Uma infração delas resultaria em males mágicos ou religiosos. Lado a lado com esse sistema há um setor de livre arbitrariedade e preferência do senhor, que em princípio julga apenas em termos de relações “pessoais”, e não “funcionais”. Nesse sentido, a autoridade tradicionalista é irracional. (WEBER, 1982b, p. 341)

Nessa perspectiva, baseada na santidade das ordenações e dos poderes em exercício, a dominação tradicional traz como tipo genuíno a dominação patriarcal (ou patrimonialismo), em uma constituição que atribui a condição de “servidores” aos integrantes do quadro administrativo, cujas relações entre si, assim como o conteúdo que se lhes impõem, emergem da tradição, veículo da sua transmissão e fixação em um processo que, conferindo dignidade própria à pessoa encarregada do exercício do poder, encerra a fidelidade por piedade como fundamento da obediência¹³.

Baseada nos atributos pessoais do líder, a dominação carismática requer o estabelecimento de um liame emocional envolvendo os membros do grupo e a autoridade em questão no âmbito da relação instaurada entre ambos os agentes, a saber, os agentes coletivos e o agente individual, convergindo para uma obediência que transpõe as fronteiras da racionalidade, à medida que o poder exercido sob esta égide é determinado por uma carga de motivos e interesses cuja regulação depende do próprio agente da liderança carismática, que cria e define os limites da sua atuação, tendo em vista que a condição de fragilidade que a caracteriza reivindica um processo que encerra a necessidade de contínua renovação e ininterrupta reconstrução através de um movimento de readaptação e readequação ao contexto da sua manifestação¹⁴.

¹³ “No caso do domínio tradicional, a autoridade não pertence a um superior escolhido pelos habitantes do país, mas sim a um homem que é chamado ao poder em virtude de um costume (primogenitura, o mais antigo de uma família, etc.). Ele reina, pois, a título pessoal, de sorte que a obediência se dirige à sua pessoa e se torna um ato de piedade. Os governados não são cidadãos, mas sim pares (no caso da gerontocracia) ou súditos, que não obedecem a uma norma impessoal, mas sim a uma tradição, ou a ordens legitimadas em virtude do privilégio tradicional do soberano.” (FREUND, 2003, p. 168)

¹⁴ Ao exercício do poder e à estabilidade que demanda a dominação carismática o que se impõe é a renovação da fidelidade dos membros do grupo, cuja confiança e lealdade convergem para estabelecer a coesão e a unidade necessárias tendo em vista os objetivos propostos em face da sua existência como tal, à medida que “todo domínio carismático implica na entrega dos homens à pessoa do chefe, que se acredita predestinado a uma missão. Seu fundamento é, pois, emocional e não racional, já que toda a força de uma tal atividade repousa na confiança, na maioria das vezes cega e fanática, e na fé, a falta de todo controle na maioria das vezes de toda crítica. O carisma é ruptura da continuidade, seja legal ou tradicional; ele quebra

O carisma só conhece a determinação interna e a contenção interna. O seu portador toma a tarefa que lhe é adequada e exige obediência e um séquito em virtude de sua missão. Seu êxito é determinado pela capacidade de consegui-los. Sua pretensão carismática entra em colapso quando sua *missão* não é reconhecida por aqueles que, na sua opinião, deveriam segui-lo. Se o aceitam, ele é o senhor deles – enquanto souber como manter essa aceitação, “provando-se”. Mas não obtém seu “direito” por vontade dos seguidores, como numa “eleição”, mas acontece o inverso: é o *dever* daqueles a quem dirige sua missão reconhecê-lo como seu líder carismaticamente qualificado. (WEBER, 1982c, p. 285, grifos do autor)

Se a dominação emerge como probabilidade da fundação de uma relação de obediência em face de um determinado mandato, os motivos de submissão que concerne a um domínio específico converge para uma carga de interesses que guarda correspondência, seja com o caráter utilitário dos resultados implicados na referida sujeição, seja com o mecanicismo para o qual tende um exercício procedente de um mero costume ou hábito, seja com uma atividade que encerra pressupostos afetivos, produto de uma influência que se circunscreve às fronteiras do campo emocional¹⁵.

O SISTEMA EDUCACIONAL E OS “TIPOS-IDEAIS” DE DOMINAÇÃO DE WEBER

Se a construção de uma tipologia sociológica envolvendo os meios e fins pedagógicos escapa aos limites da sua teoria, a leitura de Weber, contudo, detendo-se no processo formativo-educacional, estabelece como tipos ideais dois pontos extremos que se impõem historicamente, a saber, aquele que encerra como objetivo o despertar do carisma e que guarda raízes, portanto, na dominação carismática, e aquele que traz como fim a transmissão do conhecimento especializado e que corresponde, em suma, à dominação racional-legal, entre cujos contrastes emergem os tipos de encerram o encargo que implica a orientação acerca do *modus vivendi*, cuja acepção, abrangendo uma conduta de vida de caráter religioso ou mundano, converge para a dominação tradicional.

Nesta perspectiva, se a educação carismática consiste em um processo que tende a se circunscrever ao desenvolvimento de uma situação de ensino-aprendizagem baseada em técnicas e recursos que estimulem a manifestação do conjunto de habilidades extraordinárias, qualidades excepcionais e capacidades incomuns que perfazem aquilo que, guardando o sentido etimológico de “dom da natureza” e “graça divina”, não é

as instituições, põe em dúvida a ordem estabelecida e o constrangimento habitual, para recorrer a uma nova maneira de conceber as relações entre os homens.” (FREUND, 2003, p. 169)

¹⁵ Cabe salientar, nessa perspectiva, que “a dominação envolve uma relação recíproca entre governantes e governados na qual a frequência real da obediência é apenas um aspecto do fato de que o poder de comando existe.” (BENDIX, 1986, p. 233)

suscetível de ensino, a saber, o carisma, à educação especializada cabe a concretização de uma formação específica restrita ao desempenho de um cargo, ao cumprimento de uma função e ao exercício de uma competência científico-técnica através de instrução, disciplina ou prática que corresponda a uma finalidade objetiva determinada no âmbito da organização administrativa de uma instituição pública ou privada, constituindo-se a educação humanística um trabalho que, trazendo como fundamento a noção de “pedagogia do cultivo”, tem como fim a produção de um modelo de homem em consonância com a categoria imposta como objeto da mais alta aspiração, alvo supremo de ambições ou afetos ou padrão de perfeição ou excelência de uma cultura.

A personalidade culta no sentido cavalheiresco ou ascético ou (como na China) literário ou (como na Grécia) ginástico-artístico ou no do *gentleman* anglo-saxônico era o ideal educativo determinado pela estrutura de dominação e pelas condições sociais da pertinência à camada senhorial. A qualificação da camada senhorial, como tal, baseava-se num mais de "qualidade cultural" (no sentido inteiramente variável, não-valorativo, que atribuímos aqui ao conceito), não de conhecimento especial. A habilidade bélica, a teológica, a jurídica eram naturalmente também intensamente cultivadas. Mas tanto na formação helênica quanto na medieval e na chinesa, elementos totalmente distintos dos "úteis" para determinada especialidade constituíam o centro da educação. (WEBER, 1999, p. 232)

Baseado nos tipos ideais que caracterizam o sistema educacional, Weber atribui ao processo formativo chinês o encargo que implica a orientação acerca do *modus vivendi*, cuja acepção, trazendo como fundamento a noção de “pedagogia do cultivo”, tem como fim a produção de um modelo de homem em consonância com a categoria imposta como objeto da mais alta aspiração, alvo supremo de ambições ou afetos ou padrão de perfeição ou excelência de uma cultura, perfazendo um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas destinado, em última instância, a uma determinada conduta de vida. Dessa forma, as provas fixadas previamente para a avaliação da aptidão ou dos saberes de um sujeito em virtude de algum cargo ou função não pretendiam senão comprovar a posse dos modos de pensar e agir compatíveis com um *status* cultural resultante do domínio do arcabouço de obras literárias que encerravam poemas ou cânticos compostos para glorificar deuses ou heróis (hinos), contos que guardavam correspondência com as ações e com os feitos memoráveis de um herói histórico ou lendário e com a sucessão de eventos extraordinários, gloriosos, retumbantes, que as perfaziam enquanto tais (contos épicos), além de casuística em ritual e cerimônia, implicando uma construção que escapava às fronteiras da circunscrição técnica.

Durante doze séculos, a posição social na China foi determinada mais pelas qualificações para a ocupação de cargos do que pela riqueza. Essa qualificação, por sua vez, era determinada pela educação, e especialmente pelos exames. A China fizera da educação literária a medida do prestígio social de modo o mais exclusivo, muito mais do que na Europa durante o período dos humanistas, ou na Alemanha. Mesmo durante o período dos Estados Belicosos, a camada de aspirantes a cargos que tinham educação literária – e originalmente isto significava apenas que tinham conhecimento da escrita – estendia-se por todos os estados individuais. Os letrados foram os portadores do progresso no sentido de uma administração racional e de toda “inteligência”. (WEBER, 1982f, p. 471)

Se o ideal do antigo sistema educacional chinês, longe de consistir em uma formação circunscrita à especialização e à qualificação técnica dos sujeitos, converge para possibilitar o exercício da cidadania através de uma relação de ensino-aprendizagem que tende a conferir aos indivíduos recursos intelectuais, éticos, sociais, políticos, etc., capazes de engendrar condições de torná-los membros ativos, participativos, da organização social, tendo como finalidade objetiva determinada a composição de quadros burocráticos para a organização estatal, o que se impõe ao processo formativo-educacional chinês não é o caráter religioso senão o mundano, a despeito da condição mágico-carismática atribuída aos integrantes do corpo administrativo em questão (a saber, os mandarins¹⁶).

Cabe salientar, nessa perspectiva, que, escapando às fronteiras da circunscrição técnica, a literatura chinesa traz em sua composição uma escrita essencialmente visual ou pictórica, convergindo para um pensamento que não alcança as possibilidades que emergem do *lógos* e que, encerrando definição e raciocínio, resulta no processo de evolução do pensamento helênico que culmina na elaboração de uma filosofia racional.

À tendência racionalista que caracteriza o sistema educacional grego o que se impõe é a formulação silábica da sua língua, que atribui relevância à conversação em um processo que traduz a experiência e a contemplação sob a forma do diálogo, diferentemente da língua chinesa, cuja estrutura não dispõe de recursos que possibilitem o desenvolvimento de uma relação com a poesia ou com o pensamento sistemático, convergindo para a construção de uma filosofia que escapa ao viés especulativo e à natureza que tende a uma investigação que se sobrepõe às fronteiras da prática e se detém na esfera teórica, transpondo o escolasticismo que determina o arcabouço do pensamento filosófico ocidental e a lógica que se lhe fundamenta.

¹⁶ “No *ancien régime* chinês existia acima do poder incólume dos clãs, das guildas e das corporações uma fina camada de chamados funcionários, os mandarins. O mandarim é, em primeiro lugar, um literato de formação humanística que possui uma prebenda, mas não está nada preparado para funções administrativas e nada entende de jurisprudência, sendo, sobretudo, um calígrafo que sabe fazer poesias, conhece a literatura chinesa milenar e sabe interpretá-la.” (WEBER, 1999, p. 517)

Consistindo em um processo essencialmente literário, a educação grega permanece a cargo das classes leigas, diferenciando-se do sistema formativo-educacional que determina a civilização indiana, por exemplo, e que se impõe ao judaísmo, ao cristianismo e ao islã, à medida que nestes casos tal característica resulta da condição dos agentes da relação de ensino-aprendizagem incumbidos de cumprirem a função de instrução na construção do conhecimento, agentes estes, dentre os quais brâmanes e rabinos, clérigos ou monges, detentores do domínio do arcabouço de obras literárias e especialistas em literatura.

Objetivando tanto a organização de uma doutrina jurídica racional como a elaboração de uma teologia racional, o sistema educacional medieval, conforme salienta Weber, guarda correspondência com uma necessidade de caráter prático e ideal, cuja condição determina também o processo formativo-educacional, seja dos cavaleiros, destinados à formação militar, seja dos nobres, submetidos à formação da nobreza do salão da Renascença, ambas convergindo para as fronteiras que encerram a finalidade de ampliar ou aperfeiçoar a relação de ensino-aprendizagem baseada em um conteúdo teórico e no pressuposto que implica um conhecimento que provém unicamente de matéria livresca e que escapa ao âmbito da experiência.

À correlação envolvendo a burocracia e o processo formativo-educacional o que se impõe é a legitimação da dominação através do estabelecimento de uma estrutura científico-técnica capaz de funcionar como um sistema de transmissão de práticas, valores e fins que caracterizam o poder em vigor no âmbito da organização capitalista, cuja emergência, segundo Weber, sobrepondo-se à teoria que se lhe atribui a condição de um movimento que circunscreve-se às fronteiras de um círculo que envolve lucro e exploração, guarda correspondência com a racionalização da administração do capital que sob a égide de um resultado que advém do investimento do trabalho e que demanda a sua reaplicação na atividade produtiva, tendo em vista a perspectiva que, caracterizando a ética puritana, converge para a objeção envolvendo a fruição da riqueza por meio de uma conduta baseada no consumo e no prazer.

Surgira um *ethos profissional* especificamente *burguês*. Com a consciência de estar na plena graça de Deus e ser por ele visivelmente abençoado, o empresário burguês, com a condição de manter-se dentro dos limites da correção formal, de ter sua conduta moral irrepreensível e de não fazer de sua riqueza um uso escandaloso, podia perseguir os seus interesses de lucro e *devia* fazê-lo. O poder da ascese religiosa, além disso, punha à sua disposição trabalhadores sóbrios, conscienciosos, extraordinariamente eficientes e aferrados ao trabalho como se finalidade de sua vida, querida por Deus. (WEBER, 2004, p. 161, grifos do autor)

Nessa perspectiva, o capitalismo emerge como resultado do processo de racionalização que se impõe à formação econômico-social e demanda um investimento incessante na atividade produtiva e nos seus meios como um modo de desenvolver a capacidade de trabalho e proporcionar a construção da riqueza que implica o seu exercício, convergindo para a necessidade acerca de um sistema educacional capaz de formar especialistas, conferindo aos sujeitos a qualificação que a organização social requer a fim de que preencham as funções e assumam as responsabilidades que competem aos indivíduos na esfera de uma instituição pública ou privada e na sua estrutura hierárquica, haja vista a finalidade objetiva determinada em face da qual a sua existência como tal se justifica.

De modo geral, podemos apenas dizer que o desenvolvimento em direção à "objetividade" racional, ao homem "profissional" e "especializado", com seus múltiplos efeitos, é fortemente fomentado pela burocratização de toda dominação. Temos que nos limitar a indicar um componente importante deste processo: o efeito sobre a forma da *educação* e *formação*. Nossos estabelecimentos de ensino ocidentais continentais, especialmente os superiores - universidades, escolas superiores técnicas e comerciais e escolas secundárias -, encontram-se sob a influência dominante da necessidade daquela espécie de "educação" que é criada pelo sistema de exames especiais, cada vez mais indispensável para o burocratismo moderno: o ensino especializado. (WEBER, 1999, p. 230)

Ao processo formativo-educacional no âmbito do sistema burocrático o que se impõe é uma situação de ensino-aprendizagem caracterizada pelo ritualismo que, em função do rigor, da impessoalidade e da previsibilidade da organização que abrange desde a forma até o conteúdo das atividades implicadas, converge para as fronteiras que encerram práticas e condutas que guardam correspondência com uma ordem preestabelecida que determina a identificação dos agentes com a instituição através de um movimento que envolve meios e fins e demanda um *modus operandi* que não dialoga com as condições histórico-culturais e econômico-sociais dos indivíduos em sua realidade concreta, transcendendo-a em face de princípios reguladores que tendem a uma representação "mecanicista" não apenas do conhecimento mas das atividades coletivas que o tem como fundamento e o perfazem em um contexto que pressupõe a subordinação absoluta dos agentes de execução concernente ao poder centralizado.

Se não há margem para a arbitrariedade e o favoritismo na esfera de uma organização burocrática, haja vista que sobrepõe às relações de dependência pessoal as relações envolvendo funções ou atribuições em uma estrutura hierárquica de funções, os agentes do processo formativo-educacional, a saber, as autoridades da instituição escolar

que, sob a acepção de sujeitos admitidos através de um arcabouço de regras impessoais, são colocados ao serviço de uma finalidade objetiva determinada, tornam-se integrantes de um sistema que decide por si, à medida que encerra um comando que correlaciona instâncias superiores e inferiores cuja comunicação pressupõe o movimento de ordens e informações que converge para a centralização do poder e da direção.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Correlacionando poder, legitimidade e autoridade, a teoria sociológica da dominação de Weber estabelece uma tipologia envolvendo os modos e as origens da legitimidade através de uma perspectiva que atribui relevância às relações de influência recíproca que abrange os tipos de obediência, as formas de organização e o sistema econômico, convergindo para a distinção entre a dominação baseada na legalidade das regras estabelecidas e na legitimidade que implica uma sujeição que guarda correspondência com a lei (dominação racional-legal), a dominação baseada no caráter sagrado dos costumes e na legitimidade que implica uma sujeição que guarda correspondência com a tradição (dominação tradicional), e a dominação baseada nas qualidades excepcionais de uma personalidade e na legitimidade que implica uma sujeição que guarda correspondência com a influência que o seu exercício é capaz de potencializar por meio da ordem assim instaurada (dominação carismática).

Nessa perspectiva, estabelecendo um paralelismo envolvendo o processo de mecanização da indústria e a tendência à sua progressiva burocratização, a teoria weberiana da burocracia, baseada em uma perspectiva histórica, converge para as fronteiras que encerram um modelo organizacional que emerge como ideal, à medida que guarda correspondência com os pressupostos da racionalização que se impõem à coordenação das atividades da administração pública ou privada, convergindo para a instauração de um arcabouço de leis, regras ou disposições de caráter impessoal que, perfazendo as atribuições dos especialistas (funcionários), instituindo relações entre funções, sobrepõe-se às relações de dependência pessoal e à arbitrariedade que se lhes determina, consistindo em um sistema centralizado que possibilita o controle absoluto das operações realizadas e dos procedimentos empregados tendo em vista uma finalidade objetiva determinada.

Longe de se circunscrever à esfera administrativa de uma instituição pública ou privada alcança todos os âmbitos da sociedade, a burocratização envolve um processo que caracteriza-se como um determinado tipo de organização capaz de enfrentar a

complexidade que se impõe à modernidade, convergindo para as fronteiras que encerram uma comunicação que pressupõe uma estrutura hierárquica e uma transmissão vertical que tem origem no seu topo e uma conduta cuja especificidade não deixa de implicar um certo arcabouço ideológico, a saber, a ideologia burocrática, que substitui a ética protestante dos fundadores da ordem capitalista.

Ao sistema educacional, nessa perspectiva, cabe estabelecer a normatização científico-técnica da totalidade político-social, investindo na formação dos sujeitos que comporão o quadro de funcionários das empresas e cumprirão as atribuições facultadas pela máquina em uma conjuntura que tende a superar a dependência pessoal pela impessoalidade das relações entre funções e atribuições através de um arcabouço de leis, regras ou disposições administrativas que, contudo, constitui um poder e uma autoridade baseada na habilitação concedida pela posse de títulos e diplomas, haja vista o princípio da competência concernente ao fluxo dos deveres e atividades e a necessidade de conhecimentos técnicos para a ocupação dos cargos que, em última instância, transformam o indivíduo em um agente de uma finalidade objetiva determinada.

Universidades, escolas superiores técnicas e comerciais, escolas industriais, academias militares, escolas especializadas de todos os tipos imagináveis (escolas de jornalismo): o exame especializado como pressuposto de todos os cargos compensadores e, sobretudo, "garantidos", privados e públicos, o diploma de exame como fundamento de todas as pretensões de reconhecimento social (conúbio e relações sociais com as "altas rodas"), o salário "adequado ao nível social", seguro e com direito a uma pensão, e, se possível, aumentos e ascensão por anos de serviço - tudo isto já constituía a verdadeira "exigência do dia", apoiada pelo interesse nas matrículas por parte das escolas superiores, conjugado à aspiração de prebendas de seus alunos, tanto nas instituições estatais quanto fora delas. Aqui cabe apenas examinar as consequências para a vida política, pois esta situação objetiva da burocratização oculta-se, na verdade, também atrás daquilo que, com eufemismo, se chama "socialismo do futuro", atrás do *slogan* da "organização", da "economia cooperativista" e, em geral, de todas as expressões semelhantes da atualidade. Sempre significam (mesmo que pretendam exatamente o contrário), no resultado: a criação de burocracia. Certamente, a burocracia não é, de modo algum, a única forma moderna de organização, do mesmo modo que a fábrica não é, nem de longe, a única forma de empresa industrial. Mas ambas são aquelas que imprimem seu timbre na era atual e no futuro previsível. À burocratização pertence o futuro. (WEBER, 1999, p. 540)

Resultando na concessão de títulos e diplomas, se a especialização e a qualificação profissional convergem para o estabelecimento da normatização da sociedade, encerrando a condição de capacitar científico-tecnicamente os sujeitos, se lhes conferindo as habilidades necessárias para o exercício das atividades burocráticas que requer a

organização social, o processo que envolve a conquista de *status* e privilégios culturais e econômicos que lhe são decorrentes não tende a implicar senão a anulação do indivíduo.

Nessa perspectiva, a burocratização consiste em um processo que, caracterizando a tendência à racionalização da sociedade moderna, converge para a instauração de um sistema educacional capaz de formar especialistas, conferindo aos sujeitos a qualificação que a organização social requer a fim de que preencham as funções e assumam as responsabilidades que competem aos indivíduos na esfera de uma instituição pública ou privada e na sua estrutura hierárquica, o que implica a construção de relações de pertencimento a um determinado grupo baseado nestas prerrogativas, sobrepondo-se ao conceito do processo de formação da civilização helênica, da civilização medieval e da civilização chinesa, que contém um conteúdo incompatível com a noção de utilidade concernente a uma certa especialidade, segundo Weber, que identifica na relação de ensino-aprendizagem baseada na capacitação e no treinamento do indivíduo a sua absoluta sujeição à máquina burocrática e, conseqüentemente, um movimento que inevitavelmente contempla a progressiva redução do seu ser.

Como é possível, diante desta tendência irresistível à burocratização, salvar pelo menos alguns resquícios de uma liberdade de ação "individualista" em algum sentido? Pois, afinal de contas, constitui uma autoilusão muito grave a idéia de que sem estas conquistas da época dos "direitos do homem" poderíamos - e isto se aplica também ao mais conservador entre nós - sobreviver em nossos tempos. (WEBER, 1999, p. 542)

À produção do conhecimento de caráter científico e racional o que se impõe, segundo Weber, é a necessidade de autonomia¹⁷ no exercício do trabalho docente que, em face do processo de burocratização, permanece sob a égide das autoridades estatais e eclesiásticas, tendo em vista uma organização que, baseada em uma hierarquia de funções, assinala a concentração de poder no topo da administração e a centralização das decisões em um sistema de comando que encerra uma estrutura no qual em todos os escalões as autoridades inferiores são controladas pelas instâncias superiores através de uma fluxo que pressupõe ordens e informações em um movimento que implica descida e subida e que acena com imposição e sujeição, atribuindo ao superior a condição de domínio do geral

¹⁷ Alcança relevância, nessa perspectiva, a advertência de Weber: "As universidades não têm, como tarefa sua, transmitir qualquer ponto de vista ou opinião que seja quer 'hostil ao Estado', quer 'favorável ao Estado'. Elas nas são instituições destinadas à inculcação de valores morais absolutos ou fundamentais. Elas examinam os fatos, suas condições, leis e inter-relações; examinam os conceitos, seus pressupostos lógicos e seu verdadeiro significado." (WEBER, 1989, p. 69-70)

que ao inferior escapa em função da restrição do seu campo de atuação ao singular e à especificidade do particular. Dessa forma, eis a conclusão de Weber:

(...) se o Estado concebe a influência de que goza – em consequência da situação econômica das universidades – como um meio de conseguir determinada obediência política no seio dos estudantes universitários, em vez de encará-la como um pressuposto de responsabilidade cultural, então os interesses da ciência e da erudição dentro de tal tipo de “Estado” não estão melhor servidos e, de fato, sob muitos aspectos, estão pior servidos do que em sua anterior situação de dependência da Igreja. (WEBER, 1989, p. 69)

Nessa perspectiva, a burocratização das instituições universitárias encerra um processo que implica a sua conversão em empresas de caráter capitalista, à medida que o funcionamento de determinados departamentos demanda o investimento de recursos significativos, convergindo para um contexto que, encerrando uma tendência de progressiva racionalização e especialização, assinala a destituição do corpo docente dos instrumentos e ferramentas que possibilitam o exercício da sua atividade, configurando uma situação de desapropriação dos meios de produção que guarda similaridade com a emergência da indústria e o seu desenvolvimento em detrimento do trabalho dos indivíduos que em suas próprias oficinas executavam o seu ofício e a sua ocupação¹⁸, cuja condição Weber denuncia, assinalando que se o processo formativo-educacional converge para as fronteiras que encerram uma atividade caracterizada pela livre expressão científica e política, a instituição educacional, como *locus* da construção do conhecimento, não carrega senão a possibilidade de conferir aos agentes sociais envolvidos na situação de ensino-aprendizagem as condições necessárias para a instauração do debate e da crítica¹⁹.

¹⁸ “Sociologicamente falando, o Estado moderno é uma ‘empresa’ (*Betrieb*) idêntica a uma fábrica: esta, exatamente, é sua peculiaridade histórica. Aqui como lá, as relações de autoridade têm as mesmas raízes. A relativa independência do artesão, do dono da indústria caseira, do camponês senhorial, do comendatário, do cavaleiro e do vassalo baseava-se em sua *propriedade* das ferramentas, suprimentos, finanças e armas, com os quais exerciam suas funções econômicas, políticas e militares, e se mantinham. Em contraste, a dependência hierárquica do trabalhador assalariado, do funcionário administrativo e técnico, do assistente no instituto acadêmico, assim como do servidor público e do soldado, deve-se ao fato de que, em seu caso, *os meios indispensáveis para a consecução da empresa e para o ganho da subsistência estão nas mãos do empresário, ou mandatário político.* (...) Esse fato econômico de extrema importância: a ‘separação’ entre o trabalhador e o meio material de produção, de destruição, de administração, de pesquisa acadêmica, e de finanças, em geral, é a base comum do Estado moderno, em suas esferas políticas, cultural, militar, e da economia privada capitalista.” (WEBER, 1997, p. 40, grifos meus)

¹⁹ Conforme sublinha Marianne Weber, que afirma: “Uma universidade como ele [Max Weber] a imaginava não devia ser uma ‘igreja’ nem uma ‘seita’ nem uma instituição defensora do estado, mas um *foro de liberdade e de luta intelectual.*” (WEBER, 2003, p. 354, grifos meus)

REFERÊNCIAS

- ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. Tradução de Sérgio Bath. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999;
- BENDIX, Reinhard. *Max Weber: um perfil intelectual*. Tradução de Elisabeth Hanna e José Viegas Filho. Brasília: UnB, 1986;
- FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber*. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003;
- WEBER, Marianne. *Weber: uma biografia*. Tradução de Alda Porto e Marco Antonio Eufrásio. Niterói: Casa Jorge Editorial, 2003;
- WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004;
- WEBER, Max. *A ciência como vocação*. In: GERTH, H. H.; MILLS, C. Wright (Orgs.). *Ensaio de sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982a;
- WEBER, Max. *A psicologia social das religiões mundiais*. In: GERTH, H. H.; MILLS, C. Wright (Orgs.). *Ensaio de sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982b;
- WEBER, Max. *A sociologia da autoridade carismática*. In: GERTH, H. H.; MILLS, C. Wright (Orgs.). *Ensaio de sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982c;
- WEBER, Max. *As seitas protestantes e o espírito do capitalismo*. In: GERTH, H. H.; MILLS, C. Wright (Orgs.). *Ensaio de sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982d;
- WEBER, Max. *Burocracia*. In: GERTH, H. H.; MILLS, C. Wright (Orgs.). *Ensaio de sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982e;
- WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Volume 1. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UnB, 1999;
- WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. Tradução de Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001;
- WEBER, Max. *Os letrados chineses*. In: GERTH, H. H.; MILLS, C. Wright (Orgs.). *Ensaio de sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982f;
- WEBER, Max. *Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída: uma contribuição à crítica política do funcionalismo e da política partidária*. In: TRAGTENBERG, Maurício (Org.). *Max Weber: textos selecionados*. Tradução de Maurício Tragtenberg et al. São Paulo: Nova Cultural, 1997;

WEBER, Max. *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1989.

REFLEXÕES DE EMILE DURKHEIM SOBRE (RE)SOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES SUBMETIDOS À MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO

Fabiano Elias Nunes¹
Wender Faleiro²

RESUMO

A educação, apesar dos diferentes modos de abordá-la e ser definida de muitas formas, ratifica cada vez mais, no tempo presente, o seu papel socializador. Esta concepção vem sendo defendida desde o século XIX por Émile Durkheim (1858-1919) que acreditava na educação como fator de reconstrução social e que não havia uma única forma ou um único modelo para tal. Durkheim acreditava na singularidade de cada indivíduo, sendo todos diferentes, dotados de uma personalidade particular e com aptidões e funções distintas. O indivíduo, enquanto ser social, seria submetido a um processo de educação que o constituiria como um ser ajustado e disciplinado à coletividade – o que para Durkheim seria a coesão social. Destarte, este artigo tem como objetivo analisar as principais inferências do pensamento de Durkheim sobre o processo educativo e suas reflexões a respeito da consciência coletiva, articulando seu entendimento com as diretrizes pedagógicas e ressocializadoras previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90). Especificamente, busca compreender a medida socioeducativa de internação, descrita no referido ordenamento jurídico brasileiro, que ao submeter um adolescente infrator a ela, acredita ser possível torná-los conscientes das normas e regras que orientam cada indivíduo em consonância com a coletividade.

Palavras- Chaves: Educação. Filosofia. ECA.

ÉMILE DURKHEIM REFLECTIONS ON (RE) SOCIALISATION OF ADOLESCENTS UNDERGOING INPATIENT EDUCATIONAL MEASURES

ABSTRACT

Education, despite the different ways to approach it and be defined in many ways, ratifies increasingly at the present time, their socializing role. This design has been advocated since the nineteenth century by Émile Durkheim (1858-1919) who believed in education as social reconstruction factor and that there was a single form or a single model for such. Durkheim believed in the uniqueness of each individual, being all different, endowed with a particular personality and skills and distinct functions. The individual, as a social being, it would be subjected to a process of education that would be as a set and disciplined the community - what Durkheim would be social cohesion. Thus, this article aims to analyze the main inferences of thought of Durkheim on the educational process and its reflections on the collective consciousness, articulating his

¹ Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação-Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. E-mail: fabianoenunes@yahoo.com.br

² Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestrado em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais, com dissertação na área de Ecologia Vegetal. Doutorado em Educação na área de Práticas e saberes pela UFU (Ênfase no Ensino Médio público). E-mail: wender.faleiro@gmail.com

understanding with the pedagogical and socializing guidelines set out in the Child and Adolescent - ECA (Law 8069 / 90). Specifically, it seeks to understand the socio-educational measures in hospital, described in that Brazilian law, that by submitting an adolescent offender to her, believes it is possible to make them aware of the standards and rules that guide each individual in line with the community.

Key Words: Education. Philosophy. ECA.

INTRODUÇÃO

O francês Émile Durkheim (1858 - 1919) iniciou os seus estudos filosóficos na Escola Normal Superior (ENS) de Paris, seguindo depois para a Alemanha, sendo considerado o pai da sociologia francesa e o primeiro sociólogo da educação. Viveu em uma Europa conturbada que presenciava inúmeras guerras, crises e o início da modernização. Este transitório período histórico pode ser caracterizado pelas suas profundas mudanças sociais, políticas e econômicas.

De fato, era uma época onde a Europa almejava criar um sistema moral que se harmonizasse com a ordem industrial que surgia, principalmente em decorrência da tomada de consciência cada vez mais aguçada das classes operárias, que se organizavam, em especial, sob a influência das teses socialistas e do marxismo (FILLOUX, 2010).

Durkheim acreditava que para edificar uma sociologia científica era urgente romper com as esmaecidas ideologias sociais e políticas. Suas ideias influenciaram gerações de políticos, pesquisadores e educadores. A influência na educação através dos princípios da pedagogia tradicional e nas técnicas de produção em massa são exemplos do exposto (LUCENA, 2010).

Formulou uma definição de sociedade que não é a simples soma dos indivíduos, antes se constitui em um sistema que representa determinadas realidades com características próprias. Durkheim valorizava a relação indivíduo e sociedade. A combinação das consciências individuais corresponde a consciência coletiva, ou seja, tudo aquilo que os indivíduos pensam quando combinado formam uma consciência coletiva.

Rodrigues (2000) traz em sua obra um trecho do artigo *La Sociologie et son domaine scientifique*, em que Durkheim defende a ideia que “não existe fenômeno que não se desenvolva na sociedade, desde os fatos físico-químicos até os fatos verdadeiramente sociais”. Este princípio foi um esboço para delimitar claramente os

objetos da sociologia como ciência, com individualidade distinta e características próprias.

Emile Durkheim conferiu à Sociologia o estatuto de ciência e logo formulou o seu principal objeto que é o fato social. Pode-se caracterizar o fato social “como toda a maneira de fazer, suscetível de exercer uma coerção externa sobre o indivíduo” (LUCENA, 2010, p. 301). São os aspectos da vida social que moldam nossas ações como indivíduo ou os códigos e seus intérpretes autorizados, como esboça RODRIGUES (2000).

Do conceito já exposto de fato social se depreende três características, sendo elas a generalidade, exterioridade e a conectividade. Na generalidade é “social todo fato que é geral”. Na exterioridade, os “fatos sociais existem e atuam sobre os indivíduo” independente da vontade ou adesão destes. Já na conectividade esta seria a força que os fatos sociais exercem sobre os indivíduos e que os levaria a aceitar as regras sociais. O indivíduo é sempre levado a agir de determinada forma.

O conjunto de leis representa o exemplo de instrumento que promove a coercibilidade. Não podemos tomar determinadas atitudes e agir de certa maneira se tais atitudes são proibidas pela sociedade e moralmente pelas leis.

Filloux (2010) cita um texto de Durkheim intitulado A Educação, Sua Natureza e Seu Papel onde ele afirma que “cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos”. Assim, em decorrência da educação, o ser individual transforma-se em ser social.

Como exemplo de fato social, Durkheim entende a educação como ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva e conformação dos indivíduos à sociedade. Para ele a educação é uma coisa eminentemente social, conforme traz explicitamente em sua obra Educação e Sociologia.

No pensamento de Durkheim sobre a educação e, compreendendo esta como fato social, ele afirma que toda a educação consiste em um esforço contínuo de impor ao indivíduo, maneiras de ver, de sentir e de agir às quais não chegariam por si só (espontaneamente) o que pode ser compreendido como os códigos de conduta (RODRIGUES, 2000).

Ainda em obra Educação e Sociologia, ao conceituar a educação, apresenta a célebre definição de que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada... Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração” (Educação e Sociologia, p. 14).

As regras existentes na sociedade devem ser aprendidas, internalizadas e transformadas em hábitos de conduta. Neste viés, para Durkheim, a escola se torna o lugar central da continuidade social, pois nela se transmite os valores, as normas e os saberes. Carvalho e Carvalho (2000) acrescenta que

Desse modo a educação não se limita apenas a dar um realce que não tinha, mas lhe acrescenta também alguns elementos. A transformação do indivíduo socialmente integrado se dá através do processo educativo pois a sociedade não encontra pronta, dentro das consciências, as bases sobre as quais repousa; é ela própria que as constrói (CARVALHO & CARVALHO, 2000, p. 86).

Partindo da premissa de que a educação promove hábitos de conduta para poder viver em sociedade, ratifica-se o teor ressocializador previsto no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, instituído pela Lei 12.594/12.

O SINASE regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Pode ser definido também como o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2012).

Já as medidas socioeducativas são as previstas no artigo 112, da Lei número 8.069, de 13 de Julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), sendo elas: advertência, obrigação de reparação de danos, prestação de serviço a comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

O presente texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica que busca analisar o pensamento educacional de Émile Durkheim destacando seus principais fundamentos e intervenções no ambiente educacional, bem como analisar as diretrizes pedagógicas e ressocializadoras prevista no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Destarte, o objetivo geral é relacionar as bases fundamentais do pensamento educacional durkheimiano com os paradigmas de ressocialização previstos na medida

socioeducativa de internação, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

O PENSAMENTO EDUCACIONAL DURKHEIMIANO

A educação é um dos mais importantes instrumentos de socialização da contemporaneidade. Entende-se a socialização como o processo pelo qual os indivíduos são treinados e acostumados a modelos, padrões, atitudes e valores específicos ao grupo sociocultural em que se insere (BOLAFFI, 1963). A família, a religião e o Estado são os outros principais agentes de socialização.

Os Sistemas de Educação, ao serem analisados sob a ótica histórica e de sua formação, passam pelos vieses da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc, sendo impossível desvinculá-los. Durkheim ao se debruçar nos conceitos de Educação, sua natureza e o seu papel, afirma que não existe nada que confirme a hipótese de que a educação é válida, universal e única para todos os homens, indistintamente. Defende o argumento que “a educação variou infinitamente conforme os tempos e as regiões”.

Para chegar a esta conclusão arguiu a concepção de educação proposta por Kant, que em sua visão “o objetivo da Educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz”. Durkheim então indaga “que se deve entender por perfeição?”. Para ele o ideal de perfeição não se realiza na prática pois ela é o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas e assim, esbarraria na discussão trazida por ele sobre a crescente divisão do trabalho nas sociedades. Nem todos os indivíduos em uma sociedade são aptos para as mesmas funções e tarefas

Neste contexto a educação e a escola tornam-se veículos por meio do qual a moral da sociedade é construída e aperfeiçoada. Durkheim destaca na obra “Educação e Sociologia” que esta moral não é meramente um conjunto de normas sociais, mas um comportamento de objetivo específico: desenvolver e perpetuar a solidariedade de forma automatizada na sociedade.

A essa solidariedade social podemos dar o nome de coesão social (SOUZA, 2010). Na França do século XIX, berço do Iluminismo, pensar acerca de como uma sociedade é unificada em uma massa coesa de multidões, é uma tendência lógica. A Europa está sendo palco da revolução industrial e o conflito entre classes evidenciado nas obras de Karl Marx e em suas ideias cria condições sociais propícias ao descontrole e anarquia. Instintivamente, Durkheim manifesta interesse por aquilo que elimina os conflitos e cria coesão social.

Souza (2010, p. 74) citando Durkheim discorre que “independente do lugar e da época em que é realizada, a educação é o mesmo que socialização e tem por objeto formar o ser social [...] um indivíduo socialmente ajustado”. A única variação que ocorre, de acordo com o tempo e o espaço, seria a forma como esse processo ocorre.

O processo de socialização e a velocidade com que acontece é diretamente proporcional ao grau de industrialização da sociedade, ou, em outras palavras, a divisão do trabalho. Quanto mais fragmentado e especializado o processo produtivo, mais rápido deve acontecer à socialização.

A escola, para Durkheim, assume o mesmo papel desempenhado por anciões e familiares em sociedades mais simples e artesanais. A escola passa então a ser a principal responsável pela formação do ser social e do desenvolvimento das faculdades técnicas que a sociedade exige dos indivíduos. (SOUZA, 2010)

Conforme evidenciado por Lucena (2010), esse processo de condicionamento comportamental possui cunho imperativo (coercitivo), sendo irrelevante o desejo do aluno de aderir ou não a moral que lhe é transmitida. Frise-se que a este código que se intitula de moral, aplica-se peculiaridades, regionalidades de cada grupo. Portanto, não há que se tratar estes preceitos como universais (BERGER & BERGER ,1977 apud SOUZA, 2010).

Durkheim busca então uma forma de ampliar e esclarecer a definição do signo linguístico nomeado educação. Para atribuir um sentido conceitual ao termo, busca identificar os sistemas educativos semelhanças em vários contextos e sociedades diferentes.

Concluiu a partir da reflexão citada que, a característica predominante em todos os momentos assim denominados educativos é a existência de uma ação de gerações mais velhas sobre gerações mais jovens que ainda não estão preparados para a vida social. Obviamente, esta ação refere-se a processos de condicionamento comportamental. É a sociedade política construindo a si mesma, criando um duplo aspecto para o sistema educativo: uno e múltiplo (SOUZA, 2010).

No sistema uno, Durkheim compreende que a educação em qualquer sociedade será constituída de aspectos generalistas, universais, com instruções comuns a qualquer indivíduo daquela sociedade. O sistema múltiplo está intrinsecamente ligado à divisão do trabalho e as escolhas, opções e aptidões que os indivíduos vão fazendo e desenvolvendo.

No contexto histórico na qual estava inserido, Durkheim procurou criar novos padrões de solidariedade social (coesão social) e defendia que a educação escolar
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 108-120.

assumisse essa tarefa. A escola tinha duas funções básicas nessa nova sociedade proposta: desenvolver as aptidões individuais e a difusão de novas ideias que fortalecessem as estruturas da sociedade (moral laica e racional) (SOUZA, 2010).

A finalidade da Educação para Durkheim está pois, intrinsecamente ligada ao seu caráter social e busca construir um “ser” em cada um de nós. Este entendimento parte do pressuposto que em cada indivíduo existem dois seres separados por abstração. Um destes seres é compreendido como os estados mentais que se ligam a nós mesmos (personalidade). O outro está relacionado aos sistemas de ideias, crenças e hábitos que advém do coletivo.

Souza (2010) elucida ainda a diferenciação proposta por Durkheim para o seguintes conceitos: instrução, ensino, educação e formação. De forma simplificada, instrução e ensino podem ser compreendidos como a transmissão de informações e dados (conhecimento) - o que pode acontecer entre quaisquer indivíduos. A Formação é um conceito parecido com este, mas, com um aspecto de continuidade. Entretanto, como já citado acima, educação é um processo muito mais profundo, que obrigatoriamente acontece de uma geração sobre outra e condiciona comportamento, valores, sentimentos, paradigmas e idiosincrasias.

Neste ponto é interessante citar por qual motivo a socialização abordada aqui é tão evidente no pensamento educacional de Durkheim. Note que a criança, por sua natureza, é direcionada por instintos e emoções, sem racionalidade ou coerência, o que desestrutura os conceitos que produzem uma sociedade amalgamada. A este estado dá-se o nome de anomia (ausência de lei) (SOUZA, 2010).

A anarquia comportamental de ações movidas pelo mero impulso instintivo e sentimental, produzem atrito nas relações, o que deteriora a “solidariedade orgânica e mecânica” (coesão social) de que fala Durkheim. Essa anomia natural em todas as crianças será expurgada com o processo socializador provocado pela educação, processo este, responsável por mutilar excessos indesejados de criatividade, curiosidade e autonomia (SOUZA, 2010).

Durkheim, em sua obra “Educação e Sociologia” sugere a essência do que vem a ser o processo de educação como uma “poda” das incessantes vontades humanas instintivas. Esse podar é obrigatório e indiscutivelmente uma ação coercitiva. Às avessas do que pode ser percebido pelo cidadão comum, a educação visa não apenas o bem do indivíduo, mas sobretudo bem da sociedade.

Ainda que sob o estigma de decepar comportamentos, o processo de educação e sua construção do novo eu social devem ser entendidos sob uma ótica positiva. O
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 108-120.

homem se submete a limitações e regras que possibilitam a construção de uma sociedade segura, estável e perpetua, onde ele poderá exercer em maior ou menor escala, neste ou naquele assunto, certo grau de discricionariedade.

Durkheim apregoa ser função essencial do estado a fiscalização e condução dos processos educacionais. Sendo estes métodos de condicionamento e programação psicológica, é fundamental que o Estado contribua para a disseminação de uma moral coletiva que beneficie interesses da sociedade em detrimento de interesses particulares.

ANÁLISE DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Na seara jurídica, o ordenamento brasileiro é amplo no que se refere a assistir à criança e ao adolescente, fundamentado com leis, decretos e resoluções, que promovem direitos e responsabilidades a estes. A Constituição Federal de 1988 representa um grande avanço para as políticas sociais porque ela se constrói tendo como eixo os princípios dos direitos humanos, a partir dos quais, se definem as responsabilidades do Estado brasileiro (CARVALHO, 2013).

A CF/88, no que tange ao público infanto-juvenil, rompeu com alguns paradigmas ao instaurar em seu ordenamento a Doutrina da Proteção Integral, que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Essa nova visão favoreceu ao surgimento de uma lei específica, dando origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. (CARVALHO, 2013).

No ano de 1990 foi instituído no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, através da Lei de número 8.069/90 e é reconhecido como um dos diplomas legais mais avançados no que tange a garantir os direitos à população de adolescentes e jovens. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, sem nenhum tipo de discriminação ou condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivam. (Lei 8.069/90, Artigo 3º).

O ECA cita em seu dispositivo inúmeras vezes sobre o papel importante e fundamental que a Educação tem no processo de formação dos adolescentes e jovens. Conforme discorre no Capítulo IV, artigo 53 “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”.

Entendem-se como medidas socioeducativas, as disposições aplicadas pela autoridade judiciária, depois de verificada a prática de Ato Infracional³ cometida por adolescente. Apesar de serem coercitivas, possuem um teor pedagógico que visa a ressocialização e a construção/reconstrução de projetos de vida de adolescentes atores de atos infracionais.

As medidas socioeducativas previstas no art. 112 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) são

(...) Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 1990)

É evidente no Estatuto da Criança e do Adolescente a perfeita noção de que (re) educar é mais apropriado do que punir. Prevê ao ator de ato infracional a oportunidade de desenvolvimento e construção de um modelo de vida mais digno e próximo do contexto social atual (PONTES, 2013).

Para assistir aos menores infratores com maior afinco, foi criado no ano de 2006, dezesseis anos após a criação do ECA, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, estabelecido pela Resolução nº 119, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA.

No ano de 2012, através da Lei de número 12.594 foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo em todo o território nacional e regulamentou a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional.

A Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012 desde então, dispõe da organização, estruturação e funcionamento, bem como regulamenta as atividades, diretrizes e práticas na execução das medidas socioeducativas, determinadas judicialmente a adolescentes em conflito com a lei (RAMIDOFF, 2012).

³ Aos menores infratores, não se agrega a terminologia ‘crime’ e sim, ‘ato infracional’, conforme reza o ordenamento jurídico. Explicitamente no artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA “*o ato infracional é a conduta da criança e do adolescente que pode ser descrita como crime ou contravenção penal*”. Caso o infrator tenha mais de 18 anos, o termo adotado é crime, delito ou contravenção penal.

O TEOR RESSOCIALIZADOR NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO

A proposta aqui ao elucidar o entendimento sobre a ressocialização na medida socioeducativa de internação não pretende trazer à tona as críticas e discussões que pairam sobre a eficácia e eficiência de suas políticas e práticas no ambiente da sociologia. O intuito sim é forjar o entendimento inserido no contexto que o termo é utilizado no sistema de ensino, partindo do pressuposto de Durkheim que o ser humano é um ser social e é constituído principalmente do processo educativo.

As políticas educativas de inclusão partem do princípio que o acesso ao ensino é para todos sem distinção de sexo, cor, condição social, física ou intelectual, origem ou religião (SANCHES & TEODORO, 2009). Sendo assim, ampliam-se os sujeitos neste cenário, tendo como exemplos indivíduos em cumprimento de penas em cárceres, os adolescentes e jovens sujeitos a medidas socioeducativas de internação, entre outros, que tem na educação umas das principais ferramentas no processo de inserção social.

A educação em cárceres ou projetos e práticas pedagógicas destinadas a adolescentes infratores é tema abrangente e desafiador, pois busca compreender as diretrizes que levam a inclusão social, ou seja, a ressocialização.

A medida socioeducativa de internação é privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar do adolescente em desenvolvimento. Sua aplicação ocorre mediante o cometimento de grave ameaça ou violência à pessoa ou por reiteração no cometimento de outras infrações graves (BRASIL, 1990).

PONTES (2013) discorre que essa medida é a mais severa, pois o adolescente é retirado do convívio familiar e social e inserido em um novo espaço – uma Unidade de Atendimento Socioeducativo, para ser educado, pois são obrigatórias atividades pedagógicas, e protegido de si mesmo e do meio externo.

Há uma significativa construção legislativa no Brasil que apresenta Princípios e Diretrizes capazes de assegurar, dentre inúmeros quesitos, uma ressocialização através de parâmetros Educacionais de qualidade, pois o seu teor pedagógico reconhece a escolarização como elemento estruturante de todo o sistema. De acordo com o doutrinador Volpi, as medidas socioeducativas por exemplo

(...) comportam aspectos de natureza coercitiva, vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos, no sentido da proteção integral e oportunização e do acesso à formação e informação, sendo que, em cada medida, esses elementos apresentam graduação, de acordo com a gravidade do delito cometido e/ou sua reiteração (VOLPI, 2011, p. 20).

Para compreender a ressocialização deve-se ter uma noção do princípio da socialização que, para Durkheim, consiste em atribuir a cada indivíduo a apropriação de normas, valores e funções que estabelecem o funcionamento da sociedade. Para este mesmo autor, a escola pode ser entendida como uma das instituições socializadoras.

O papel da escola neste contexto é de fundamental importância que Souza (2009, p.76) analisando o entendimento de Durkheim destaca dois motivos principais:

Um dele é que caberia a ela desenvolver as aptidões individuais, permitindo a cada um se adequar à divisão do trabalho posto que a educação doméstica não seria mais suficiente para essa exigente tarefa. O outro se relaciona ao importante papel da escola no processo de socialização, criando e difundindo novas ideias que reforçassem as estruturas da sociedade, por exemplo, uma moral laica e racional que pudesse ocupar o lugar que a religião (religere, religião, ligação compacta) outrora havia ocupado.

Os autores Berger e Luckmann (2002, p.179-180), citado por Dall'Agno (2010, p.27) trabalham com a ideia de socialização primária e socialização secundária. Na visão destes autores a socialização primária está relacionada à família, sem grande participação ou pensamento autônomo e crítico do indivíduo, sujeitando àquilo que lhe ensinarem. Já a socialização secundária decorre do momento em que o indivíduo atinge a maturidade e está “arraigado ao conceito de trabalho, ou seja, ao momento em que a prática laborativa o acompanha” (SOUZA, 2009. p. 29).

Ressocializar consiste então na interação entre o indivíduo e a sociedade. Esse não pode agir unilateralmente determinando o processo de interação social nem as normas sociais – como exemplo a educação, determinar o processo interativo sem o consentimento dos indivíduos (SOUZA, 2009).

Na ressocialização, o indivíduo “retirado” do convívio em sociedade e inserido em outro contexto, reedita as normas, valores e funções (rompidos) para serem novamente compartilhadas nessa sociedade. Conforme já mencionado por Durkheim, socializar é o mesmo que educar. Disto se depreende que a educação, no processo de ressocializar, tem por objeto formar o ser social, ou seja, “tornar o ser egoísta [...] em um indivíduo socialmente ajustado”

CONCLUSÃO

O pensamento Durkheimiano evidencia claramente que a educação tem como objetivo promover a coesão social, em uma sociedade articulada pela divisão do trabalho. A educação atende às necessidades sociais por apresentar-se como sendo de caráter uno (aspectos generalistas, universais, com instruções comuns a qualquer indivíduo) e de caráter múltiplo (ligado à divisão do trabalho e as escolhas, opções e aptidões que os indivíduos vão fazendo e desenvolvendo).

Neste contexto então, a Educação atenderia às diversidades funcionais e às variadas aptidões, variadas e distintas, trazidas por cada indivíduo, que para Durkheim é dominado pelo egoísmo natural e por múltiplos desejos, tornando-o ajustado e disciplinado socialmente.

Por este viés que se compreende o objetivo ressocializador ancorado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Embora haja um lapso temporal de séculos, ao associar o pensamento educacional de Durkheim com estes ordenamentos jurídicos, fica evidente que a educação promove a formação dos indivíduos, transformando-os e articulando sua integração na sociedade.

O ECA/96 ao estipular a internação como uma das medidas socioeducativas, na qual os adolescentes atores de ato infracional são “retirados” do convívio social, pretende torná-los conscientes das normas e regras que orientam cada indivíduo em consonância com a coletividade. O teor ressocializador do ECA/96 comunga do mesmo pensamento de Durkheim ao crer que tem a educação é capaz de formar um ser social, de formar no homem um ser novo.

REFERÊNCIAS

BOLAFFI, Gabriel. *Socialização e ressocialização num grupo juvenil formal*. Revista de Antropologia – Vol. 11, nº. 1-2 (junho e dezembro 1963), pp. 61-77.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Marco Antônio Araújo Júnior. 5. ed. São Paulo: RT, 2013.

_____. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)*. Brasília, DF: Senado, 2012.

CARVALHO, Carlos Henrique; CARVALHO, Luciana Beatriz O. B. *O positivismo e o pensamento educacional de Durkheim*. Revista Educação e Filosofia – v. 14 – nº. 27/28, jan./ jun e jul./ dez. 2000. Pp 81-88. ISSN 0102-6801.

CARVALHO, Márcia Helena. *Medidas socioeducativas: controle social ou ressocialização do adolescente autor de ato infracional?*. In: Conjunto de trabalhos virtuais do III Simposio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte – MG, 2013. ISBN do conjunto de trabalhos virtuais - 978-85-61447-02-1. Disponível em < <http://www.cress-mg.org.br/hotsite/1/paginas/home.php?pg=5> >. Acesso em 25 de Julho de 2016.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Edições 70: São Paulo, 2015.

FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.: il. – (Coleção Educadores). Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-557-9.

LUCENA, Carlos. *O pensamento educacional de Émile Durkheim*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 295-305, dez.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em < <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3384/3007> >. Acesso em 20 de Julho de 2016.

PONTES, Bruno Krüger. *A Ressocialização do adolescente em conflito com a lei na medida de internação*. Dissertação (Graduação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curso Bacharel em Direito. Repositório Digital, 2013. Disponível em < <http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads//2014/02/A-RESSOCIALIZACAO-DO-ADOLESCENTE-EM-CONFLITO-COM-A-LEI-NA-MEDIDA-DE-INTERNACAO.pdf> >. Acesso em 25 de Julho de 2016.

RAMIDOFF, Mario Luiz. *SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Comentários à Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. São Paulo: Saraiva, 2012.

RODRIGUES, José Albertino. *Émile Durkheim*. Editora Ática, 9ª Edição, 2ª Impressão. São Paulo – SP, 2000.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antonio. *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, América do Norte, 8, Jul. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 15 Jul. 2016.

SOUZA, Juarez Giacobbo. *Ressocialização prisional: a contradição entre o discurso e a prática institucional*. Dissertação (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Ciências Sociais: Bacharelado. Repositório Digital. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/19001>>. Acesso em 18 de jul. 2016.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM FILOSOFIA: UM MODELO PARA AS REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS NO CONTEXTO PIBID

Ana Lúcia Pereira Baccon¹
Fábio Antonio Gabriel²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o resultado das contribuições do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), em relação à formação de futuros professores de Filosofia. Os sujeitos da pesquisa são acadêmicos bolsistas e um professor que atua como supervisor em um colégio localizado no Norte do Estado do Paraná (Brasil). Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Propomos, na presente pesquisa, um modelo para representar as relações construídas dentro do que denominamos "contexto PIBID" na formação inicial de licenciandos e na formação continuada de professores de Filosofia em serviço. O modelo pretende representar, sinteticamente, os elementos desse contexto e que constituem a situação da formação em referência. Supõe-se, aqui, que o contexto PIBID ocorre mediante a contribuição de componentes dispostos em uma triangulação, em que cada vértice faz-se representar por um dos elementos envolvidos: o professor-supervisor, o licenciando e a Universidade. Como conclusão do trabalho tem-se que o contato com a realidade e o cotidiano escolar possibilita aos licenciandos desenvolver sua capacidade didática e construir sua identidade como docente e ao professor supervisor manter-se em contínuo processo de formação continuada.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada. Filosofia. Identidade docente. PIBID.

INITIAL AND CONTINUING EDUCATION IN PHILOSOPHY: A MODEL FOR THE REPRESENTATIONS OF RELATIONS BUILT IN PIBID CONTEXT

ABSTRACT

This paper aims to present the result of the contributions of the Introduction to Teaching Scholarship Program (PIBID / CAPES), in relation to the education of future teachers of Philosophy. The research subjects were scholarship holders and a teacher that works as supervisor in a school located in the North of Parana state (Brazil). This is a qualitative research conducted through semi-structured interviews. We propose, in this research, a model to represent the relationships built within what we call 'PIBID context' in the initial education of future teachers and continuing education of Philosophy teachers in service. The model is intended to represent, briefly, the elements of this context and that constitute the education situation in question. We assume here that PIBID context occurs through the contribution of components arranged in a triangulation, in which each vertex is represented by one of the elements involved: the teacher-supervisor, the trainee students of university and the University. As a conclusion, we infer that the contact with reality of everyday school life, experienced by the trainee students, allows the future teacher not only develop their teaching skills but also build their professional

¹Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professora do Departamento de Matemática e Estatística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. E-mail: ana.baccon@hotmail.com

²Mestre em Educação pela UEPG, doutorando em Educação pela UEPG, bolsista Fundação Araucária. E-mail: fabioantonio gabriel@gmail.com

identity. Relating to the supervisor teacher, this experience enables him/her to remain in a continuous process of continuing education.

Keywords: Initial and continuing education. Philosophy. Teacher identity. PIBID.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre o papel da Educação, das Políticas Públicas Educacionais, bem como seus efeitos na vida do cidadão e na realidade de qualquer país, é de suma importância, principalmente para que a escola em qualquer modalidade de ensino possa exercer de fato o seu verdadeiro papel, para que o cidadão possa ocupar seus espaços sociais com respeito e dignidade.

Não dá para discutirmos o papel da Educação na sociedade contemporânea sem levarmos em conta o processo de formação de professores tanto inicial e continuada em serviço, bem como o contexto escolar e o contexto das instituições formadoras, pois ambos são primordiais na forma de pensar e de agir do profissional da educação.

O presente artigo tem como objetivo discutir e apontar, por meio de reflexões analíticas, as diferentes formas de perceber a formação docente por um professor de Filosofia (supervisor) e licenciandos do curso de Licenciatura em Filosofia. Para isso, buscou-se identificar qual a percepção que esse professor e seus alunos bolsistas (licenciandos) apresentam sobre o processo de formação docente a partir do que estamos chamando de contexto PIBID relacionado às ações e atividades no Programa PIBID da Universidade Estadual do Norte Pioneiro.

O CONTEXTO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo da educação superior vai desde o preparo do profissional, bem como a sua formação contínua, ao espírito científico e reflexivo, para que este entenda e atue no meio para o qual foi preparado. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 p. 71) no artigo 62 prevê ainda, a formação de profissionais da educação, visando preparar o futuro professor, para atender os objetivos da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Pensar sobre as representações que os licenciandos criam em relação ao estágio, ao professor, aos alunos, ao contexto escolar e as suas próprias expectativas nos remetem à algumas questões que merecem destaque: para que serve o conhecimento

construído na Universidade, na formação dos professores? O que é mobilizado desse conhecimento para a sala de aula? O que o professor precisa saber, de fato? Até que ponto saber o conteúdo garante a aprendizagem do aluno? Quais os saberes de que o licenciando precisa para ser professor?

Acreditamos que todas essas questões aqui apresentadas estão diretamente relacionadas com a formação do professor tanto inicial, como em serviço, porque de uma certa forma, o professor acaba ensinando da forma como lhe foi ensinado. Ou seja, o professor em serviço durante toda a sua carreira profissional, precisa investir na sua formação para que não fique limitado na sua forma de ensinar e de ver o mundo. Da mesma forma, destacamos também a importância de se investir na formação inicial dos futuros professores. Dentro de todo esse contexto e das novas políticas públicas de formação de professores, estamos vivendo um momento histórico na Educação e na formação inicial de licenciandos que estão tendo a oportunidade de participar do Programa PIBID no Brasil.

Podemos destacar ainda que dentro desse novo contexto na formação inicial dos licenciandos, com o Programa PIBID, o licenciando tem a oportunidade de estar inserido no contexto escolar, muito antes do estágio supervisionado, ou seja, desde o início da sua formação. Segundo a CAPES o Programa PIBID tem como objetivo:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

É a notória importância do debate sobre os programas de formação de professor, bem como sobre o contexto das interações sociais e culturais, nas quais a formação do professor, o ensino e a aprendizagem estão inseridos. Portanto, independente do contexto em que o licenciando esteja participando (Estágio Supervisionado ou Programa PIBID), é que suma importância que o professor regente tenha compromisso e comprometimento com a presença desse sujeito, cuja formação está de dando, pois, queira ou não, o professor acaba intervindo nessa realidade, promovendo, mesmo que inconscientemente, um lugar de identificação pessoal nessa relação; servindo até mesmo, de modelo, de referência para esses futuros professores.

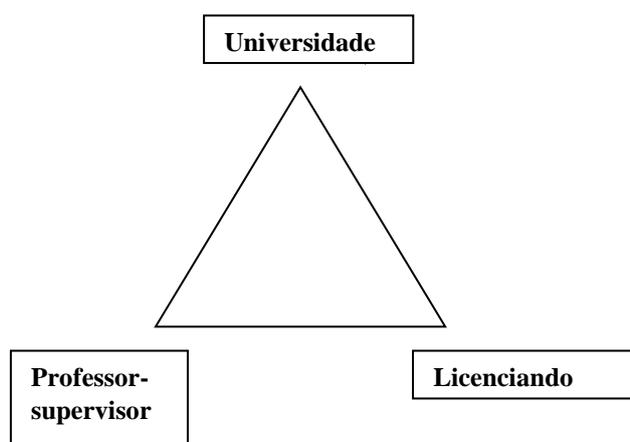
Estamos chamando esse novo momento de "contexto PIBID", por se tratar de uma nova oportunidade, além dos já garantidos em lei, como as horas de formação, estágio supervisionado, etc. Dentro desse novo contexto, o aluno tem a oportunidade de participar desde o início da sua formação acadêmica do contexto escolar em escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura (professor coordenador) e de um professor da escola (supervisor).

É inserido nesse contexto, e tendo como foco as relações entre professor supervisor-licenciando-aluno, que a presente pesquisa tem por objetivo investigar a construção de saberes, expressos pelos licenciandos em Filosofia, a partir do seu ingresso nas ações e atividades do PIBID.

No entanto, no que o "contexto PIBID" contribui para a formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores de filosofia em serviço? De início, podemos ressaltar que tal contexto propicia uma aproximação entre Escola e a Universidade, pois o Programa oferece a oportunidade da escola reconhecer a Universidade como espaço de formação, ao mesmo tempo em que a escola também é reconhecida como espaço de formação. Os alunos de formação inicial encontram na escola um espaço de formação centrada na escola; em situações reais de ensino e situações educativas que são implementadas por meio de atividades de múltiplas metodologias.

Outro ponto que podemos destacar e que pode ser sentido pelos licenciando é a diferença dessas situações de ensino e aprendizagem no contexto PIBID e no contexto do estágio supervisionado, pois no contexto PIBID as atividades são negociadas com os professores supervisores da escola e este tem participação ativa nas decisões, no planejamento execução (acompanhando as atividades pelo aluno) e avaliação. Assim, podemos ressaltar a importância do professor supervisor no sentido de ser agente da formação desses alunos juntamente com o coordenador da Universidade, ou seja, há literalmente um estreitamento entre a Universidade e a Escola.

Propomos aqui um modelo para representar as relações que são construídas dentro do que estamos chamando de "contexto PIBID" na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores de filosofia em serviço. O modelo pretende representar, sinteticamente, os elementos desse contexto e que constituem a situação de formação. Supõe-se, aqui, que o contexto PIBID ocorre numa triangulação, na qual cada vértice é representado por um elemento envolvido nesse contexto: professor-supervisor, licenciando e a Universidade.



O modelo se aplica à situação vivida pelo licenciando e pelo professor-supervisor em serviço no contexto PIBID atrelado a Universidade. No momento que ambos estão desenvolvendo as suas ações e atividades, elas estão sendo sustentadas por algum significante que sustenta essa triangulação e que lhe permitem ou não a construção de certos saberes durante a sua formação.

A possibilidade de um resultado satisfatório para a construção de saberes docentes na formação de ambos depende, segundo o modelo, de ambos saberem

identificar e manejar esses significantes que os prendem nessa triangulação, sem permitir que esta seja desfeita. Estamos chamando de significantes aquilo que prende, ou sustenta, ou move o sujeito dentro desse contexto ao realizar as suas ações e atividades. Esses significantes podem ser localizados em várias situações que vão desde: a integração entre educação superior e educação básica; inserção do licenciando no cotidiano da escola; participação no processo de formação como co-formador; articulação teoria x prática ou ocupar o lugar de professor pesquisador.

Por exemplo, se pensarmos que o sustenta a triangulação em um dado momento é a pesquisa, pois o contexto PIBID permite que o professor em serviço, ao se envolver nas atividades, acaba participando como professor-pesquisador, da mesma forma que o licenciando também ocupa o lugar de professor-investigador, planejando, atuando e avaliando. Podemos destacar ainda que essa avaliação pode ocorrer de forma tripla, pois, o ambos os sujeitos envolvidos nessa triangulação tem a oportunidade de se auto avaliar; avaliar o trabalho e contribuições para sua formação. Ou seja, ocupar o lugar como professor-pesquisador é uma característica da Universidade (um dos vértices do triângulo), mas que nessa triangulação acaba se estendendo também aos demais dentro do "contexto PIBID".

Portanto, pensarmos nas características que podem ser desenvolvidas nessa triangulação dentro do contexto PIBID, pode ser um valioso instrumento para analisarmos a construção de saberes docentes, bem como de impactos, impressões, expectativas, contribuições e avanços que esse programa, enquanto política pública tem contribuído para a formação de professores tanto inicial ou continuada em serviço. Ou ainda até mesmo para diminuir o fracasso no ensino e aprendizagem.

O PIBID NO SUBPROJETO DE FILOSOFIA

Como vimos acima, o PIBID (Programa de Iniciação de Bolsas à Docência) consiste em uma iniciativa do Ministério da Educação do Brasil, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que oferece bolsas de iniciação à docência, com o precípuo objetivo de contribuir para a formação de professores da educação básica brasileira. A presente pesquisa vincula-se ao subprojeto FILOSOFIA/PIBID/UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), que contempla o desenvolvimento de atividades em âmbito de estudo da filosofia, que se

desenvolvem em cursos de ensino médio do Colégio Estadual Rio Branco, localizado no município de Santo Antonio da Platina, no estado do Paraná, Brasil.

O PIBID no Colégio Rio Branco organiza seu programa, conforme o que se estabelece em planejamento do subprojeto Filosofia, oferecendo, entre outras atividades: cafés filosóficos (que são momentos de exposição de debate de uma determinada temática pelo professor supervisor, acompanhado dos bolsistas); visita dos estudantes à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); colaboração dos bolsistas nas aulas, com breves exposições sobre temáticas selecionadas; participação dos bolsistas em atividades no Colégio Rio Branco, como, por exemplo, Feira de Ciências, na EXPOCERB — Exposição Cultural do Colégio Estadual Rio Branco).

No desenvolvimento das atividades em referência, percebe-se um mútuo enriquecimento em contexto “PIBID”, com a participação dos bolsistas, do professor supervisor e dos estudantes da educação básica. Nessa situação, o PIBID proporciona aos bolsistas uma primeira experiência com a docência, ao ensinar a esses estudantes a possibilidade de desenvolverem atividades didáticas em que se concretiza o aprendizado de saberes docentes assimilados nesse contato do estudante bolsista com alunos da educação básica, em prática numa sala de aula. Ao professor supervisor, o PIBID proporciona uma revisão de suas práticas pedagógicas, o contato com essas novas possibilidades didáticas apresentadas pelos bolsistas e uma realização pessoal, no sentido de oferecer contribuições para a formação de futuros professores. Os estudantes, por sua vez, têm contato com aulas mais dinâmicas, enriquecidas pelas aulas do professor supervisor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Novaes (2010, p.112) questiona a respeito do perfil desejável para egressos dos cursos de Filosofia, e indica como referência, as Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação em Filosofia do Ministério da Educação (doravante Diretrizes), que relacionam as características esperadas de um graduado em Filosofia. Espera-se do egresso em Filosofia uma sólida formação em História da Filosofia, que permita “a compreensão e transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos” (NOVAES 2010, p.112). Novaes (2010, p.113) afirma que não existe consenso sobre a importância central da história da Filosofia, embora os cursos de graduação em Filosofia no Brasil cite essa centralidade em seus projetos pedagógicos.

Independentemente das conclusões a que se possa chegar ao que concerne a esse debate sobre a centralidade da história da Filosofia, urge mencionar que, em se tratando do licenciado, importante, além da formação meramente teórica do licenciado, privilegiar o saber pensar. Podemos até afirmar que pode ser inútil a memorização dos principais elementos da história da Filosofia, se esse licenciado não dominar um conjunto de saberes docentes que lhe possibilitem transmitir filosofia, melhor dizendo, que ele disponha de condições para conduzir seus alunos ao aprender a filosofar. Novaes (2010, p. 121) relata ainda que as Diretrizes recomendam que os cursos de Filosofia propiciem “ao licenciado o desenvolvimento de habilidades para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica”. E, nesse aspecto, destaca-se a inegável contribuição do PIBID que propicia no “contexto PIBID”, uma relação de mútuo crescimento, quer para o supervisor do PIBID, quer para os acadêmicos bolsistas, quer para os estudantes da educação básica. Para os licenciandos, trata-se de um período em que se transita pelas primeiras experiências docentes, as quais nortearão as experiências vindouras ao possibilitar uma oportunidade de convivência com a realidade escolar e com a dinâmica das aulas na educação básica.

Cerletti (2009, p.55) afirma que um professor de Filosofia não se forma tão “somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então, em seguida, justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno” (CERLETTI, 2009, p.55). E, nesse entendimento, o PIBID apresenta-se como uma experiência ímpar na vida de cada licenciado, porque permite que, em sala de aula, esse mesmo licenciado perceba a realidade escolar e tome conhecimento dos desafios que o supervisor enfrenta a cada nova aula. Os acadêmicos bolsistas também vivem a experiência de poder contribuir com seus conhecimentos para auxiliar o professor supervisor, partilhando o que estão estudando, permitindo uma atualização acadêmica a esse professor supervisor. É na realidade do cotidiano escolar que o acadêmico logra tomar conhecimento da necessidade de adequação da própria linguagem para ser compreendido pelos estudantes. Percebe-se, igualmente, no decorrer do processo, a dinâmica da vida escolar, bem como os modos de se abordar adequada ou inadequadamente os estudantes. Conforme nos indica Cerletti (2009, p.60):

A formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum

momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seus conjuntos [...] Converter a questão “ensinar filosofia” em um problema filosófico modifica também a sequência tradicional da didática da filosofia, que privilegia o “como” ensinar, para colocar então em primeiro lugar a análise do “que” ensinar. O “que” não será simplesmente um tema filosófico, mas segundo o que sustentamos até aqui, envolve uma tomada de posição perante a filosofia e o filosofar.

Entendemos que não apenas o ensino de filosofia deva ser entendido como um problema filosófico, mas também a formação dos futuros professores de Filosofia mereça ser trabalhada como um problema filosófico. Na realidade do PIBID/Filosofia no Colégio Rio Branco de Santo Antonio da Platina, considere-se ainda a questão de que, por meio do PIBID, surgiu o Grupo Paulo Freire, que consiste em uma iniciativa de desenvolvimento de um trabalho que reúne professores e funcionários. A participação dos acadêmicos no Grupo Paulo Freire possibilita também uma interação no sentido de uma vivência dos laços afetivos que se estreitam dentro do ambiente escolar.

Kohan (2009, p.31) apresenta que, para Sócrates, o fazer filosofia não se dissocia do ensinar, “ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la.” (KOHAN 2009, p.31) e, “assim, de maneira indireta, Sócrates ajuda a dissociar distinções péfidas, como entre filósofo e professor de filosofia, licenciado e bacharel, pesquisador e docente”. O PIBID contribui para essa visão sistêmica que elimina dicotomias entre o filosofar e o ensinar a filosofar. E os estudantes da educação básica igualmente terão a oportunidade de visualizar os licenciandos (acadêmicos bolsistas) como uma referência de possibilidades para o próprio futuro, ao perceber outras maneiras de compreender a filosofia, sentindo, pensando de forma diferente daquela que o seu professor (professor supervisor) apresenta. Analogamente à reflexão de Kohan, poderíamos afirmar que não se pode pensar em Filosofia sem pensar na formação dos futuros professores e que a própria permanência da disciplina na grade curricular depende sobremaneira do modo como atuarão os futuros professores da área em referência.

Gallo (2012, p.130) problematiza a figura do professor de Filosofia, assim como o modelo de formação desse mesmo professor. Para esse autor, o modelo de professor de Filosofia que “temos implantado, tem levado, em larga medida, a que ele seja um ‘reprodutor do mesmo modelo’”. O autor explica que se instala uma tendência de o professor recém-formado, ao ver-se em uma “sala de aula diante de um grupo de alunos, sozinho, na tarefa de agir como professor, reproduzir as experiências que ele mesmo, na

condição de estudante, vivenciou em sala de aula”(GALLO, 2012, p.131). E a experiência do PIBID é justamente para que não venha a ocorrer tal situação na iniciação à docência e que o futuro professor de Filosofia possa experimentar a realidade da sala de aula paulatinamente, acompanhado do professor supervisor, a fim de construir gradativamente sua identidade como futuro professor. E também aquele que se predispõe à iniciação à docência perceba, viva a realidade da rotina de um professor, o que conferirá a ele uma experiência que o colocará em situação bem diferente daqueles que acabam sendo lançados em uma sala de aula sem saberem exatamente como devem comportar-se e sem ninguém para orientá-los, o que os induzirá a meramente reproduzir experiências que tiveram um dia quando eram alunos.

Assim, a formação docente deve nortear-se pela meta de propiciar horizontes de transformação (RODRIGUES, 2013, p.25), no sentido de formar professores de Filosofia que tenham vivenciado experiências filosóficas com os futuros professores de Filosofia, para que disponham, todos, de condições que lhes permitam efetivar um ensino movido pela criação conceitual. E o PIBID constitui um momento oportuno para a experiência filosófica, não apenas para o acadêmico bolsista, também para o professor supervisor, assim como para os estudantes da educação básica, todos em um contexto oportuno de experiência filosófica.

Metodologia

Os sujeitos da pesquisa apresentam-se como acadêmicos bolsistas do PIBID e o seu respectivo professor supervisor. Os referidos sujeitos vinculam-se ao Subprojeto PIBID/Filosofia da UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná e atuam no Colégio Estadual Rio Branco, no município de Santo Antonio da Platina – PR. Os dados foram coletados mediante entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa é de natureza qualitativa. BOGDAN & BIKLEN(1994) apresentam cinco características que são próprias da pesquisa qualitativa, a saber: “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “A investigação qualitativa é descritiva”; “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.49-51).

A análise dos dados foi realizada em análise de conteúdo de Bardin (2011), que se desenvolve em três etapas: a) a pré-análise, b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O questionário entregue aos bolsistas teve as três primeiras questões relacionadas a caracterização dos sujeitos de pesquisa. Sendo a primeira pergunta referente a idade; a segunda, perguntando o sexo; e a terceira perguntando sobre a série em que estão na graduação. A quarta questão perguntou sobre quais as motivações para o bolsista participar do PIBID. A quinta questão indagou se o bolsista acredita que seria importante que todos os estudantes de licenciatura tivessem uma experiência no PIBID. A sexta questão investigou em quais aspectos a experiência do PIBID tem contribuído na formação de cada bolsista considerando-o como futuro professor. A sétima questão referiu-se às principais motivações do bolsista para ser professor. A oitava questão perguntou ao bolsista sobre o que diferencia o estágio supervisionado da experiência do PIBID. A nona questão indagou ao bolsista sobre o que ele mais considera importante na experiência do PIBID. A penúltima questão referiu-se ao modo como o bolsista percebe que o professor é valorizado na sociedade atualmente. A última questão perguntou ao bolsista sobre sua relação com o professor supervisor e em que medida o professor supervisor contribui na sua formação como futuro professor.

Iniciamos caracterizando os sujeitos da pesquisa. Quanto à idade, predominantemente 80% têm entre 21 a 25 anos; 10%, entre 17 e 20 anos, e 10%, com mais de 30 anos; são acadêmicos da segunda, terceira e quarta séries do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, sexo predominantemente feminino (70%) e 30% masculino.

A questão de número 4 indagou sobre as motivações para o ingresso no PIBID e as respostas, dividimo-las em duas categorias principais: a primeira, a importância do contato com o cotidiano escolar, que foi uma das razões principais apontadas pelos bolsistas acadêmicos como elemento acionador para o ingresso no PIBID; a segunda, a oportunidade de vivenciar a iniciação à docência.

Já a questão 5 preocupou-se em investigar se os bolsistas consideram importante que todos os estudantes de licenciatura tivessem uma experiência similar ao do PIBID, e as respostas foram convergentes no sentido de que a experiência do PIBID se destaca

por um diferencial do estágio supervisionado, porque se instala um relacionamento mais próximo com o professor supervisor no PIBID e, assim, enseja uma experiência que envolve um projeto e um vínculo do acadêmico com o cotidiano escolar, diferente da realidade do estágio em que se vai para a unidade escolar no intuito apenas de cumprir determinadas horas de atividade. E, ainda, em uma resposta, registrou-se que o PIBID auxilia o acadêmico a perceber se deseja mesmo ou não ser professor.

Por sua vez, a questão número 6 interessou-se em elucidar se os acadêmicos, no que concerne a aspectos de experiência, que contribuição, ou não, o PIBID logra oferecer na formação do futuro professor. Em uma primeira categoria, as respostas alegaram a aquisição de pressupostos didáticos para trabalhar futuramente em sala de aula e, em uma segunda categoria, esclareceram que a contribuição se processava no sentido de perceber os desafios que envolvem o ato de lecionar.

Perguntados na questão número 8 sobre o que diferencia o PIBID da experiência do estágio supervisionado, os acadêmicos bolsistas responderam que se trata de um contato diferenciado com os alunos da educação básica, os quais os veem como “professores” e não como meros estagiários, e também se percebe a diferença em relação ao professor supervisor, que está envolvido diretamente com as atividades do projeto, porque geralmente os professores de estágio não assumem uma preocupação com a formação profissional do acadêmico, como acontece o professor supervisor que assume tal responsabilidade.

Na questão 9 quando perguntados sobre o que consideram mais importante dentre as atividades desenvolvidas no PIBID, os acadêmicos mencionaram que se trata de uma experiência adquirida nas aulas e da participação no Grupo Paulo Freire, que se trata de um grupo de estudos vinculado ao PIBID e ocorre mensalmente aos sábados.

Na penúltima questão, os acadêmicos foram questionados sobre como veem o aspecto da valorização do professor na atualidade. Como resposta, enfatizou-se a necessidade de que surjam políticas públicas que valorizem o papel do professor na sociedade, porque o professor encontra-se muito desvalorizado, tanto em âmbito social quanto financeiro.

Na última questão, que aborda a importância do papel do professor supervisor, os acadêmicos responderam que se trata de um papel significativo, no sentido de que o professor vai abrindo paulatinamente a oportunidade de participação nas aulas e

permitindo uma interação com os membros do grupo, o que permite crescimento e amadurecimento dos acadêmicos nas práticas pedagógicas.

Entrevistado sobre o PIBID e sua importância, o professor supervisor ressaltou que se apresenta como uma oportunidade de enriquecimento recíproco da turma, na medida em que os acadêmicos encontram-se em processo de aprendizagem, mas trazem para o cotidiano escolar as teorias que hauriram na universidade e suas esperanças em construir uma educação de qualidade. O professor supervisor ainda destacou que as aulas se tornam mais dinâmicas com a presença dos bolsistas, que são jovens e estão com muitas ideias em sua mente para implementar didaticamente nas aulas.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um primeiro aspecto a se considerar nas respostas dos acadêmicos e do professor supervisor destaca a possibilidade que o PIBID proporciona aos acadêmicos de terem contato com o cotidiano escolar (isso foi evidenciado na questão 4). É no PIBID que o bolsista inicia a prática da vivência da sala de aula e, considerando que se trata de uma aula de filosofia, sobressai-se uma peculiaridade, porque se trata de uma aula que possibilita ao estudante exprimir sua singularidade de pensamento. Interessante ressaltar a diferenciação que os acadêmicos bolsistas estabelecem entre o estágio supervisionado e a experiência que o PIBID lhes enseja. Não se trata de menosprezar as atividades de estágio supervisionado, mas de se reconhecer que as atividades desenvolvidas no PIBID vão além de um simples estágio supervisionado. Trata-se da situação em que o PIBID proporciona uma iniciação à docência e não apenas algumas horas de práticas pedagógicas. Percebe-se ainda que os acadêmicos estão muito conscientes da desvalorização da profissão docente na atualidade e os desafios que envolvem o ensino.

Em contato com o professor supervisor, os acadêmicos bolsistas reconhecem que conquistam segurança em suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma relação muito importante que proporciona um mútuo enriquecimento. Como relata o professor supervisor, os bolsistas acadêmicos enriquecem as aulas com sua criatividade. Então, o PIBID se apresenta como o momento oportuno em que os estudantes podem ter contato com a realidade escolar e, paulatinamente, logram harmonizar as teorias apreendidas no mundo universitário com a prática docente. Evidentemente que não existe um modelo de professor perfeito, mas é na prática que o bolsista acadêmico vai conciliando o

mundo ideal com o mundo real do ambiente escolar. Conforme Cerletti (2009, p.61), a formação docente deveria permitir que o futuro professor tivesse condições de se situar nas diversas situações do ambiente escolar, e o PIBID auxilia nesse momento de se possibilitar ao estudante um contato real com o ambiente escolar:

A formação docente em filosofia deveria “formar”, basicamente, alguém que esteja em condições de resolver o problema de ensinar filosofia, em situações diversas. Não alguém que tenha meramente “ferramentas” para ensinar, mas alguém que seja capaz de avaliar os supostos que acompanham as distintas ferramentas (filosóficas e pedagógicas, mas também sociais, de gênero, culturais, etc.) e por que foram assim desenhadas, com que objetivo, com que sentido. Isso permitirá que os futuros professores e professoras estejam em melhores condições para escolher os seus métodos e recursos para ensinar, em consonância com seu compromisso com a filosofia e com a educação. (CERLETTI, 2009, p.61).

Como se evidencia na resposta 6 de que a experiência do PIBID oferece ao bolsista acadêmico os pressupostos didáticos para trabalhar futuramente em sala de aula, entendemos importante destacar que é mediante essa experiência que se atenua a distância entre a universidade e a educação básica. Há de se destacar ainda que o próprio professor supervisor conquista a dimensão de formador direto dos futuros professores de filosofia. Kohan (2009,p.24) apresenta a importante figura de Sócrates, que é um convite à resistência diante de um modelo vigente: “Sócrates é um exemplo de resistência a esses embates externos e tentações internas. É a afirmação de um lugar desde onde problematizar os saberes com os quais a filosofia se encontra” (KOHAN, 2009, p.24). Também podemos pensar que, diante da atual desvalorização dos professores (conforme é vista também pelos acadêmicos PIBID),o PIBID se coloca como uma forma de resistência, no sentido de se pretender formar professores de filosofia mais bem preparados, do ponto de vista pedagógico, para resistir a tantas situações que propiciam uma baixa qualidade do ensino na educação básica. “Com efeito, Sócrates não concebe a filosofia como um saber, mas como uma relação com o saber, com base na qual, uma série de práticas podem desenvolver-se”(KOHAN, 2009, p.24). Do mesmo modo, o PIBID se realiza como um momento performaticamente realizador para permitir mais harmoniosa relação entre os envolvidos: bolsista acadêmico, bolsista supervisor e estudantes da educação básica, numa relação de saberes que permitem um desenvolvimento de práticas pedagógicas enriquecedoras que a todos os envolvidos beneficiam.

Enfim, ao mesmo tempo em que o próprio PIBID abraça uma política de valorização da profissão docente, é interessante ressaltar (conforme a penúltima questão) que os acadêmicos bolsistas percebem como a profissão docente está desvalorizada e hão de lutar por uma urgente valorização do professor na sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, apresentamos que a formação dos futuros professores de filosofia deve ser entendida como um problema filosófico. O PIBID constitui-se em um importante programa desenvolvido pelo Ministério da Educação no Brasil, com o objetivo de possibilitar a iniciação à docência. Vale ressaltar que a pesquisa de campo destacou as contribuições do programa no próprio sentido de confirmar ou não o desejo de ser professor, tendo em vista o contato direto com a realidade do cotidiano escolar. Ao ser entendida a formação dos futuros professores como um problema filosófico, devemos destacar que um futuro professor de filosofia não pode ser formado apenas teoricamente na Universidade. Eis a lacuna que o PIBID veio preencher, ao possibilitar a integração entre bolsista acadêmico, bolsista professor supervisor e estudantes da educação básica, que são integrantes de cada subprojeto do PIBID.

Portanto, o PIBID deve ser um programa cada vez mais difundido, tendo em vista os frutos apresentados pelas respostas dos acadêmicos bolsistas. É interessante ressaltar que, embora se pense na formação do futuro docente, ele, por sua vez, também traz para o cotidiano escolar uma bagagem atualizada de conhecimentos filosóficos que dinamizam o ambiente escolar.

Podemos destacar ainda que é de suma importância repensarmos a formação de professores, levando em conta os saberes docentes e a realidade do contexto escolar em que este está inserido. Essas questões encontram espaço dentro dessa nova proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. O licenciando, futuro professor, inserido desde início da sua formação acadêmica, no contexto PIBID, acolhido e orientado pelo professor supervisor, tem a oportunidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas, bem como experienciar momentos que possibilitam a construção de seus saberes docentes. Dessa forma, o professor supervisor (professor regente) contribui não só para que os objetivos do Programa sejam atingidos, mas

principalmente para que o licenciando possa construir seus saberes docentes, além dos bancos das Universidades, mas a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor e do lugar de onde exerce de fato o seu ofício. É importante destacarmos aqui que todo esse processo ocorre em um via de mão dupla, pois, o professor-supervisor ao exercer o seu papel, também inserido nesse contexto também tem a oportunidade de construir seus saberes, bem como ajudar a construir essa ponte que vai além dos muros da escola, além dos muros da universidade para a construção de uma Educação sem fronteiras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394 de 1996*. Brasília, 1996.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia: como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira de. *Ensino da Filosofia com foco em sua história ou na solução de problemas? Indagações em busca de uma visão comum*. In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marcos Antonio Oliveira de (orgs) *A filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RODRIGUES, Z. L. *Políticas de formação continuada e a prática pedagógica do professor de filosofia*. In: *Revista do NESEF Filosofia e Ensino*. Expressões do filosofar e formação de professores. Curitiba. UFPR, vol. 2, nº 2, fev., mar., abr., mai., 2013, p. 20-34

VIGOTSKI: POSSÍVEL INTERPRETE FILOSÓFICO DE DUAS CRISES NA PSICOLOGIA

Flávio Luiz Freitas¹
Jose Fernando Manzke²

RESUMO

Investigação sobre a possibilidade de explicitar as relações filosóficas entre duas crises na psicologia do início do século XX identificadas pelo psicólogo bielorusso Vigotski. Para tanto, explicita-se que a primeira crise está descrita no texto intitulado de *El significado histórico de la crisis de la psicología . Una investigación metodológica* de 1926. Em seguida, postula-se que a segunda crise é apresentada no texto de nome *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* de 1933. Por fim, argumenta-se que um tipo de dualismo que não foi filosoficamente problematizado pode ser o elemento em comum entre as duas crises apresentadas e interpretadas por Vigotski.

Palavras-chave: Vigotski. Filosofia. Psicologia. História.

ABSTRACT

Research on the possibility of establishing relations between two philosophical crisis in psychology from the early twentieth century identified by Vygotsky. For that, it explains that the first attack is described in the text entitled *El significado histórico de la crisis de la psicología . Una investigación metodológica*. Then, it is postulated that the second crisis is presented in the text of the name of them *emociones Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Finally, it is argued that a kind of dualism which has not been questioned philosophically may be the common element between the two crises presented and interpreted by Vygotsky.

Keywords: Vygotsky. Philosophy. Psychology. History

1 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho pretende investigar o seguinte problema: de um ponto de vista filosófico, em que medida podemos relacionar dois tipos de crises na psicologia do início do século XX que foram diagnosticadas pelas pesquisas do psicólogo bielorusso Léon Vigotski?

A primeira crise que nos referimos está identificada no texto intitulado *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica* (1991). Já a outra crise é abordada no escrito de nome *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (2010).

Postulamos como hipótese interpretativa que existem entre as duas crises uma

¹ Universidade Federal do Maranhão. E-mail: fldcfl@gmail.com

² Universidade Federal do Maranhão. E-mail: manzke@ufma.br

conexão sustentada por um dualismo psicofísico que não foi submetido à devida problematização filosófica, visto que é pressuposto como condição para a realização da pesquisa psicológica do início do século XX.

2 *Psicologia Geral e Crise*

O texto *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica* foi publicado em 1926 está voltado para investigar dois problemas: em que consiste a crise metodológica na psicologia da segunda década do século XX? Qual é o significado histórico dessa crise?

Essa crise decorre da necessidade de uma disciplina que acumule, sistematize e encontre os princípios e as regras das descobertas realizadas pelos distintos sistemas psicológicos (Psicanálise, Comportamentalismo e Gestalt).

Tamanha necessidade poderia estar vinculada ao caos que ameaça consumir qualquer atividade científica e filosófica que não organize suas produções no sentido de assegurar uma consistência que suporte ao tempo, aos combates internos, ataques externos (contexto político, econômico e cultural) e sirva de base para a continuidade das investigações. Outro fator é a necessidade de identificar os padrões de surgimento, desenvolvimento e desuso das ideias em uma atividade científica, especificamente em psicologia.

Vigotski acredita que é possível identificar essa crise mediante dois sinais: a presença de conceitos de outras ciências e o tipo de linguagem usada em psicologia. A necessidade de estudar os fundamentos conceituais das disciplinas particulares em psicologia e seu papel na organização dessas mesmas disciplinas fica evidente quando a psicologia toma emprestados conceitos de outras ciências, pois nesse caso o grau de autenticidade, clareza e fundamentação das teses ou leis psicológicas originados em outros conhecimentos é maior do que aqueles que são criados no interior da própria psicologia. (VYGOTSKI, 1991, p. 307)

No que tange à linguagem, Vigotski considera o vocabulário psicológico de sua época dotado de uma terminologia insuficiente, ou melhor, a psicologia do início do século XX não possuía uma linguagem. Isso poderia ser explicado pelas três classes de palavras que compunham o vocabulário psicológico até então: palavras da linguagem cotidiana, vagas, portadoras de polissemia e adaptadas à vida prática; palavras da linguagem técnica da filosofia que tinham perdido sua conexão com o significado original, decorrentes do enfrentamento de distintos sistemas filosóficos; vocábulos retirados das ciências da natureza que oscilam excessivamente entre denotação e

conotação, impedindo uma denominação mais precisa para a psicologia. (VYGOTSKI, 1991, p. 324)

Nesse sentido, para investigar esse problema e os sinais ligados a ele, Vigotski preconiza a existência de uma disciplina chamada de “psicologia geral”, que poderia se diferenciar das várias psicologias teóricas voltadas para objetos específicos, uma vez que apresentava como propósito a construção desse edifício epistêmico e metodológico:

De esta crisis metodológica, de la evidente necesidad de dirección que muestran una serie de disciplinas particulares – en un determinado nivel de conocimientos – de coordinar críticamente datos heterogéneos, de sistematizar leyes dispersas, de interpretar y comprobar los resultados, de depurar métodos y conceptos, de establecer principios fundamentales, en una palabra, de darle coherencia al conocimiento, de todo eso es donde surge la ciencia general. (VYGOTSKY, 1991, p. 259-260)

Essa análise levaria em conta suas tendências, as oposições entre os sistemas, seus condicionamentos reais e sua essência teórico-cognitiva, frisando sua correspondência com a realidade. Além disso, a interpretação desses sistemas iria compreendê-los como fatos da história da ciência, isto é, acontecimentos concretos e historicamente vivos. (VYGOTSKI, 1991, p. 264)

Talvez a primeira etapa para a construção dessa disciplina geral seja a identificação da necessidade das disciplinas particulares na unificação de seu material heterogêneo em torno de um centro principal, ainda que seja possível admitir centros periféricos oriundos de cada disciplina. Essa unidade determina o papel, o sentido e o significado de cada domínio assinalado, caracterizando um princípio de generalização que com o tempo é convertido em princípio explicativo. (VYGOTSKI, 1991, p. 268)

O caminho para a execução dessa tarefa são os conceitos geradores ou primogênitos (como o comportamento no comportamentalismo e o inconsciente na psicanálise), já que os mesmos estabelecem integrações dentro de uma disciplina, ou seja, ligam diferentes fatos ou conjunto de fatos em um domínio particular. Assim, a psicologia geral pode ser elaborada a partir da generalização de um conceito e de um princípio generalizador.

Na ocasião dessas conexões ultrapassarem dois ou mais domínios particulares e apresentarem relações de causa e efeito para distintas searas, Vigotski propõe que sejam classificadas como “explicações”: “De esta manera, cuando buscamos un principio explicativo nos salimos de los límites de la ciencia particular y nos vemos obligados a situar esos fenómenos en un contexto más amplio.” (VYGOTSKI, 1991, p. 268)

Ocorre que a passagem da integração para a explicação não é fruto apenas dessa
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 137-166.

ligação entre domínios distintos, tal qual uma necessidade lógica do conceito. As condições históricas na forma de exigências externas à teoria são o fator determinante para que as conexões de integração sejam convertidas em vínculos de explicação, visto que essas demandas são aspectos da realidade que invadem a teoria para direcioná-la no sentido de criar uma explicação acerca de setores que compõe os objetos do conhecimento.

Em termos concretos, essa tendência à explicação é proposta como uma metodologia científica de base histórica para a psicologia, a qual funciona tentando demonstrar a necessidade objetiva que subjaz o desenvolvimento da atividade científica.

Essa necessidade objetiva sustenta a repetição regular em que é efetivada a evolução de distintas ideias. Essa evolução é composta por uma tendência na transformação de toda espécie de descoberta, que demarque uma ruptura dos limites estabelecidos, em um princípio explicativo de todos os fenômenos psicológicos.

Semelhante regularidade e desenvolvimento de ideias, permuta de conceitos e mudança de categorias pode ser explicado, a partir da metodologia científica de base histórica, com o uso de três pontos de vista: 1- o substrato sociocultural da época; 2 – as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3 – as exigências objetivas que caracterizam o estado da investigação.

Vigotski postula que é possível expressar esquematicamente o destino geral e o desenvolvimento das ideias explicativas em cinco estágios. O primeiro estágio surge com um descobrimento real mais ou menos importante que modifique a ideia habitual em vigor acerca da causalidade de um grupo específico de fenômenos. O segundo estágio inicia com a propagação da influência dessas mesmas ideias a domínios conflitantes, atingido um número de fatos que originalmente não abarcava.

Em meio a essa difusão, as ideias sofrem uma modificação ou uma aplicação. Essa modificação possui como efeito a elaboração de um enunciado mais abstrato a respeito da ideia em questão, gerando um enfraquecimento no elo com os fatos de origem da mesma para que ela possa estar conectada com um número maior de fatos. Esse enfraquecimento não significa uma ruptura com os dados originais, porque a autenticidade da ideia está associada junto de algum tipo de conexão com os fatos dos quais ela emergiu.

No terceiro estágio, acontece uma modificação estrutural no alcance da disciplina. Essa modificação tem início quando o princípio mais ou menos abstrato se confronta com o sentido ou tendência da disciplina. Desse confronto começa uma

adaptação gradativa junto aos conceitos que servem de base para a disciplina. O efeito direto disso é que a disciplina passa a funcionar de acordo com esse novo princípio.

Nesse ponto, as tendências à integração, marcada pela necessidade lógica, e à explicação, caracterizada pelos condicionamentos históricos e pela exacerbação do conceito inicial, se apoiam mutuamente, permitindo que as ideias sejam transferidas para outras disciplinas ligadas a primeira pelos conceitos de base, abrangendo um material fático cada vez mais heterogêneo.

O quarto estágio de desenvolvimento pode ser caracterizado pela ruptura entre o conceito básico e principal de uma disciplina e o princípio explicativo que desenvolvia a disciplina. Essa ruptura decorre da própria natureza do princípio explicativo, pois ela necessita continuar sua expansão em busca das causas externas para um maior número de fatos. Por outro lado, a disciplina para garantir seus limites e desenvolvimento de objeto de estudo permanece em sua própria seara de investigação, marcando assim um desprendimento entre ela e o princípio explicativo.

Outro aspecto desse quarto estágio tange às relações entre a psicologia e os conceitos base de outros tipos de conhecimento como a biologia, a físico-química e à mecânica. Nessas relações, a ideia componente do princípio explicativo estabelece um contato e uma interação com alguns dos conceitos que fundamentam essas disciplinas.

Dessa interação ocorre uma modificação mútua entre a ideia do princípio explicativo e esses conceitos, implicando no desenvolvimento de setores de pesquisa em comum, atingindo inclusive os sistemas filosóficos que atuam como alicerce desses saberes, transformando os mais remotos âmbitos da realidade e do universo, atingindo a qualidade tanto de um princípio universal quanto de uma ideologia.

Na ocasião de ser convertida em um princípio universal e em uma ideologia, a ideia se desprende por completo de seus fatos de origem, adquirindo uma forma específica que permite interrogar acerca daquilo que ela pretende, o que ela é? De quais tendências sociais procede? E a quais interesses de classe ela serve? A partir desse momento, que é o próprio quinto estágio, é possível problematizar uma ideia científica da psicologia enquanto fato da vida social, permitindo manifestar sua natureza histórico-cultural que estava oculta em meio a seu traço prioritariamente cognitivo.

Assim, somente com suas vestes exclusivamente filosóficas, essas ideias mostram seus vínculos sociais e são abordadas por distintas ideologias que representam outras tendências, as quais produzem uma reinterpretação dessas ideias, encaminhando as mesmas para o interior de um sistema mais amplo que tem sua origem e efetivação

em um campo social.

Esse movimento atribui funções e posições para essas ideias, determinando seja seu lugar revolucionário na atividade científica seja seu lugar de reprodução de representações instituídas:

Dicho de diferente manera, otras ideologías, que representan otras tendencias y fuerzas sociales, reconquistan la idea e incluso su campo inicial, elaboran su punto de vista sobre ella y entonces la idea o bien muere o continúa existiendo, incluida más o menos estrechamente en tal o cual ideología de entre una serie de ideologías, compartiendo su destino y realizando sus funciones, pero deja de existir como idea revolucionadora de la ciencia; es una idea que se ha retirado del servicio y que ha obtenido en su departamento el grado de general. (VYGOTSKI, 1991, p. 272)

A partir desse desenvolvimento esquemático, podemos colocar um problema: qual é a relação que existe entre a disciplina geral de base histórica e as disciplinas particulares? Isso pode ser justificado em razão desse problema nos interessar diretamente, já que a teoria das emoções é uma disciplina particular que está ligada a uma crise metodológica e ao eventual desenvolvimento dos princípios explicativos de uma ciência geral.

Sobre esse problema, Vigotski argumenta que existem dois pontos de vista para abordá-lo: um ponto de vista da crítica e um ponto de vista da análise. O ponto de vista da crítica desenvolve em um mesmo plano o autor da crítica e o objeto criticado. Esse desenvolvimento surge no interior de uma disciplina particular e critica.

Nesse caso, criticar significa valorar, julgar, verificar e compreender em que medida uma teoria é verdadeira ou falsa. Suas conclusões são formadas por um conjunto de opiniões, ainda que sólidas e devidamente fundamentadas, isentas de uma função positiva, isto é, de propor afirmativamente uma hipótese, visando desenvolver determinada ideia.

Por sua vez, o ponto de vista da análise pertence à ciência ou disciplina geral, cuja tarefa está voltada para conhecer algo novo sobre os fatos que oferece a doutrina. Ela não formula uma avaliação concernente às teorias particulares, visto que está em busca de leis, princípios e formas gerais que desenvolvem as disciplinas particulares e aos sistemas psicológicos.

Essa análise não concebe o confronto entre opiniões e sistemas como uma discrepante contradição sem sentido. Pelo contrário, trata esse embate como uma fase no desenvolvimento da atividade científica em psicologia, com raízes na realidade que dinamiza seus objetos e ramos do conhecimento. Mais precisamente diz respeito a um

sistema de tendências objetivas que atribuirão a si próprios a tarefa histórica de desenvolvimento da ciência em que atuam:

En lugar de discutir y valorar críticamente a tal o cual autor, en lugar de tacharle de inconsciente y contradictorio, se dedicará al análisis positivo de las exigencias que plantean las tendencias objetivas de la ciencia. Logrará así hacerse con un mapa del esqueleto de la ciencia general en cuanto sistema de leyes, principios y hechos determinados, en lugar de un conjunto de opiniones sobre opiniones. (VYGOTSKI, 1991, p. 292)

Com isso, segundo Vigotski, a partir do ponto de vista da análise, uma disciplina geral fornece sentido para os desenvolvimentos das disciplinas particulares a partir de seus princípios explicativos. Fornecer sentido significa atribuir uma interpretação que contenha sistematização do material acumulado, problematização de fundamentos e uma direção ou horizonte para o qual as disciplinas podem seguir.

A partir da perspectiva da análise, portanto positiva, isto é, de apresentação de teses e não só de negação ou crítica, Vigotski estabelece um caminho para tentar encontrar o fundamento último dessa crise, bem como o seu significado histórico.

Para desenvolver isso, ele apregoa que mediante o conhecimento da metodologia e da história das ciências, na perspectiva do materialismo dialético, é possível compreender a atividade científica enquanto um sistema vivo em constante evolução e avanço, cuja composição é diferenciada pelos fatos demonstrados, leis, suposições, estruturas e conclusões que se completam mutuamente.

Daí que, o conflito entre distintos sistemas psicológicos, caracterizados pelas tendências de integração e explicação, assume a forma de uma “luta entre ciências”, a qual significa uma luta entre modelos de cientificidade que atuam com um procedimento de exclusão mútua. Essa luta não pode ser confundida com uma divergência de critérios para caracterização da atividade científica em psicologia, pois são ciências constituídas com o uso de distintos modelos que estão em enfrentamento.

A exclusão mútua ocorre a partir da tentativa de supremacia de um tipo de psicologia geral baseada em uma ciência psicológica específica. A causa disso está ligada a ausência de um trabalho em conjunto entre pesquisadores da filosofia da psicologia e operadores da psicologia para tentar elaborar uma metodologia específica. (VYGOTSKI, 1991, p. 343)

A razão na qual essa causa se baseia diz respeito a uma interpretação que naturaliza a crise em psicologia, porque dissocia os elementos históricos, culturais e sociais da pesquisa filosófica e científica. Tamanha interpretação supõe que falta à psicologia o mesmo processo que construiu a revolução científica durante os séculos

XV e XVI, destacando que ela carece, naturalmente, seguir esse caminho para finalizar sua situação de crise. Esse evento teve como produto o método matemático/experimental aplicado às físicas com o trabalho de Galileu e Newton.

Na continuidade desse pensamento, a interpretação naturalizante postula que a psicologia irá superar seu estado de crise aceitando o mesmo caminho evolutivo da biologia dos séculos XVIII e XIX: descrição dos animais e de seu modo de vida, classificação dos mesmos, unificação dessas classificações e construção de uma disciplina que sistematize o material empírico, os princípios e fundamentos acumulados ao longo do tempo. Nessa analogia, a psicologia geral pode ser compreendida como parte da biologia ou enquanto disciplina dissociada dela.

Nesses termos, para Vigotski, o primeiro passo na elaboração do significado histórico da crise em psicologia, consiste em rejeitar a analogia entre psicologia e biologia, uma vez que essa postura descuida de considerar a existência de outras disciplinas que exerceram influência nos modelos constitutivos da cientificidade da psicologia, como o caso da sociologia, por exemplo. (VYGOTSKI, 1991, p. 347)

O passo seguinte à rejeição dessa analogia é a elaboração de uma teoria específica acerca da crise que aceite a suposição de desprendimento entre as estruturas que sustentam esse problema e o seu caráter empírico. Essa operação de desprendimento consiste em interrogar pelo fundamento histórico da diversidade de atividades científicas em psicologia que estão em constante confronto.

Ocorre que esse confronto foi agravado quando o termo “empírico” fora diretamente associado às ciências da natureza, pois a psicologia foi colocada na posição de ciência natural que investiga objetos espirituais ou a história natural desses objetos, gerando uma confusão e luta interna, cujo saldo foi a classificação de “empírico” orientações distintas e conflitantes, tal qual Vigotski argumenta a partir de Vvedinski (acadêmico russo, professor de teologia e filosofia na segunda metade do século XIX) e Chelpanóv (até presente momento não encontramos referências, a não ser a menção feita por Vigotski). (VYGOTSKY, 1991, p. 347-354)

Semelhante luta e entendimento possui em suas bases o conflito secular entre duas ciências psicológicas específicas, que podem ser diferenciadas enquanto naturalismo-materialista e idealismo, as quais sustentam, respectivamente, um modelo explicativo e um modelo descritivo. Vigotski argumenta, a partir de Dilthey, que as origens dessa divisão remetem à escola de Wolff, entre os séculos XVII e XVIII. Nessa ocasião, admitiu-se que havia uma psicologia empírica e outra racional:

Dilthey, que denomina a estas dos ciencias psicología explicativa y psicología descriptiva, atribuye esta subdivisión a C. Wolff, que dividía la psicología en racional y empírica y, por tanto, localiza esta bifurcación en la aparición misma de la psicología empírica. (VYGOTSKY, 1991, p. 352)

Nessa divisão, entre explicação e descrição, é estabelecida também uma distinção procedimental e de padrão de racionalidade, pois a explicação estabelece relações de causa e efeito entre fenômenos observáveis, mensuráveis e verificáveis, já a descrição é exercida na forma de compreensão e construção de sentido, usando metáforas e conceitos a partir da cultura e do tema da liberdade, em suas repercussões éticas, estéticas e políticas. Em suma, uma hermenêutica:

La psicología actual – doctrina da alma sin alma – interiormente contradictoria, se descompone en dos partes. La psicología descriptiva por un lado, que no tiende a la explicación, sino a la descripción y a la comprensión; lo que los poetas, especialmente Shakespeare, ofrecen en imágenes, ella lo convierte en objeto de análisis en conceptos. Por otro lado, la psicología explicativa, científico-natural, que no puede servir de base a las ciencias del espíritu y sobre la que se construye el derecho penal determinista, que no deja lugar a la libertad ni al problema de la cultura. (VYGOTSKI, 1991, p. 352)

Baseado nisso, Vigotski formula dois princípios e uma tese acerca das relações entre racionalidade em psicologia e o empirismo. Os dois princípios estão ligados pelo reconhecimento de dois gêneros distintos de psicologia empírica: uma de base idealista e outra de base materialista. Já a tese postula que há um profundo dualismo em psicologia que impregna todo o seu desenvolvimento e que é possível conhecer as causas próximas de seu aprofundamento:

En esencia, lo que hemos es poner de manifiesto la tesis, hace tiempo establecida en nuestra ciencia, de su profundo dualismo, que impregna todo su desarrollo, y, por tanto, nos hemos adherido a un indudable principio histórico. Nuestra tarea no incluye la historia de la ciencia y limitándonos a constatar simplemente el hecho y a explicar *las causas próximas* que han conducido a la agudización y escisión de este dualismo en la crisis. (VYGOTSKI, 1991, p. 355)

As causas mais próximas para esse aprofundamento e sua eventual força motriz são razões de ordem interna à psicologia, já que as causas e fenômenos externos (sociais e ideológicos) estão representados por forças que atuam a partir da própria psicologia enquanto atividade científica. O núcleo dessas forças é o desenvolvimento da psicologia aplicada em toda sua amplitude. Isso ocorre em função de três elementos: a prática, a metodologia e a unilateralidade da técnica em psicologia aplicada.

Para Vigotski, com a prática, a psicologia enfrenta pela primeira vez o tema da práxis: indústria, educação, política, forças armadas, dentre outras. Essa práxis tem como um de seus frutos a organização e a regularização da psique, ainda que seja de forma desordenada.

Nesse sentido, seu arquétipo de pesquisa é o da produção da vida social, reservadas alguns distanciamentos no que trata de analogias abstratas que não se voltam diretamente para a dinâmica histórica das sociedades. Isso não isenta o materialismo histórico de sua dinâmica dialética, nem estabelece uma oposição binária entre as duas orientações marxistas (história e dialética), entretanto demarca o traço de prioridade da produção da vida material em relação à criação de representações que tratam de justificar ou problematizar a organização espacial e, sobretudo, temporal dos agrupamentos humanos.

Desse modo, a prática permite que as psicologias reestruturem seus princípios, visto que a mesma é convertida em juiz supremo da teoria, critério de verdade e pressuposto para criação de leis e formulação de conceitos. Isso significa que a prática deve permitir o acesso à verdade do pensamento por meio da compreensão e domínio da psique.

No que concerne ao segundo elemento constitutivo da psicologia aplicada, ou seja, a metodologia, ela trata da exigência por parte da prática, enquanto princípio constitutivo da atividade científica, de uma filosofia ou mais precisamente de uma metodologia da ciência. A causa imediata disso são os problemas gerais presentes na teoria e o exame das dificuldades inerentes em cada caso concreto.

Assim, Vigotski aventa que o significado completo da crise em psicologia reside no abandono histórico efetivado, por parte da psicologia aplicada, em relação ao princípio da prática e da necessidade de sua respectiva filosofia:

Por eso afirmo, a pesar de que más de una vez se haya visto comprometida, a pesar de que su valor práctico sea casi nulo y sus teorías con frecuencia ridículas, que su importancia metodológica es enorme. El principio de la práctica y su filosofía se impone una vez más: la piedra que rechazaron los constructores, ésa vino a ser piedra angular. Ahí se halla el significado completo de la crisis. (VYGOTSKI, 1991, p. 357)

Por fim, a unilateralidade da técnica em psicologia aplicada é caracterizada por ser ligada exclusivamente à perspectiva materialista, portanto explicativa e fisiológica. Essa posição descuida da importância de um conceito integral em psicologia, que realize as conexões entre aspectos fisiológicos e psicológicos, possibilitando um manejo

artificial do comportamento sem abrir mão de um domínio da psique.

Para Vigotski essa conexão entre aspectos fisiológicos e psicológicos necessita obedecer às demandas da práxis organizada, uma vez que ela estabelece o modo que a psicologia pode vir a responder aos auspícios dos vários setores que compõe uma sociedade, formulando hipóteses que possam ser verificáveis e convertidas em leis, mediante a elaboração de uma explicação. Por outro lado, isso também significa que o idealismo em psicologia, compreensão e descrição, não é adequado para atender ao clamor por respostas dotadas de rigor e alguma previsibilidade para o cotidiano:

Y ese mayor rigor que, en general, sólo puede exigírsele a la ciencia, pasará, gracias a la extrema seriedad de la práctica, a revitalizar la psicología. La industria y el ejército, la educación y el tratamiento de los enfermos, resucitarán y reformarán la ciencia. (VYGOTSKI, 1991, p. 358)

O problema que surge em torno do materialismo explicativo da técnica em psicologia aplicada trata da imprescindibilidade da relação entre princípios psicológicos e argumentação filosófica, pois a técnica, em psicologia, é direcionada por premissas epistemológicas específicas, as quais são as responsáveis diretas pelo tipo de conhecimento que é formulado. Na psicologia de Vigotski, técnica e metodologia estão ligadas. Os problemas centrais terminam por ser de cunho filosófico, enquanto a técnica trata de uma aplicação que pretende encontrar nexos explicativos específicos.

A sustentação última da crise está na tensão entre idealismo e materialismo, mais precisamente na maneira como esse conflito fica radicado na psicologia aplicada, pois essa tensão faz com que, conscientemente ou não, princípios, práticas, procedimentos explicativos e compreensivos sejam misturados, gerando inconsistência e confusão no desenvolvimento teórico e prático da psicologia.

A alternativa proposta por Vigotski supõe que o princípio da prática pode exercer uma pressão que decompõe a tensão em duas ciências, possibilitando a construção de uma nova unidade dialética entre metodologia de base filosófica e aplicação técnica de alicerce experimental. A condição para a criação dessa unidade é a renúncia radical do “empirismo cego”, marcado pelo uso da introspecção no estudo das sensações concretas. Essa introspecção criticada por Vigotski possui como princípio a perspectiva exclusivamente subjetiva, deixando de considerar o princípio da implicação mútua entre subjetividade-objetividade.

O detalhe interessante é que Vigotski admite que as duas psicologias, explicativa e compreensiva, terão seu destino e desenvolvimento com a cisão realizada pela prática.

Sua colocação não diminui nem despreza a psicologia compreensiva, entretanto problematiza seu caráter de cientificidade e de aplicabilidade técnica. Daí que sua predileção pelo materialismo ocorre quando é colocado o tema da técnica em psicologia aplicada e sua eventual cientificidade:

Sólo la renuncia radical al empirismo ciego, que persigue las sensaciones introspectivas directas, y está escindido interiormente en dos; solo la emancipación de la introspección, su exclusión de un modo parecido a como se han ignorado los ojos en la física; solo la ruptura en dos psicologías y la elección entre ambas de una sola ofrecen la salida de la crisis. (VYGOTSKI, 1991, p. 362)

Assim, essa cisão em duas ciências termina por desabilitar a hermenêutica como procedimento dotado de cientificidade, garantindo à mesma um espaço investigativo na ordem da compreensão ou um idealismo que não pode suprir as exigências por experimentação e dedução com base em princípios gerais reguladores de verificação empírica.

Dessa maneira, podemos abordar duas interrogações: qual é o elemento diferencial do significado histórico completo da crise em psicologia? E quais são os traços distintivos de uma psicologia geral para Vigotski?

O elemento diferencial do significado histórico da crise em psicologia são os movimentos dialéticos que ocorrem no avançar do tempo, isto é, o surgimento de sistemas, teorias, hipóteses e técnicas, ora corretas, ora equivocadas, bem como sua influência e substituição gradativa que marcam um “ziguezague” na crise em psicologia (VYGOTSKI, 1991, p. 365).

Esse “ziguezague” é composto ainda por avanços, retrocessos, interrupções e invenções no transladar de uma geração para outra, cuja força determinante é o trabalho coletivo e contínuo, ainda que contraditório, mas dotado de sentido, realizado por distintas orientações de pensamento:

Somos dialéticos y no pensamos, en modo alguno, que el camino de desarrollo de la cienciaa(sic) vaya en línea recta. Y si hay en él zigzags, retrocesos o recodos comprendemos su significado *histórico* y los consideramos, (de igual modo que el capitalismo es una etapa inevitable hacia el socialismo), como eslabones *necesarios* de nuestra cadena, etapas inevitables de nuestra senda. (VYGOTSKI, 1991, p. 397)

Como efeito da necessidade de semelhante ziguezague teleológico, Vigotski vislumbra o lugar da psicologia na história da ciência e no contexto de uma nova

sociedade. Para ele, na perspectiva do marxismo, a história da ciência estaria incompleta sem a psicologia, pois caberia à mesma o estudo do novo homem que emerge de uma nova sociedade.

Essa nova sociedade poderia ser caracterizada pela ausência de donos da verdade acerca das pessoas e de donos das pessoas. Além disso, a psicologia, enquanto atividade científica, poderia ser colocada no centro da vida e do discurso sobre a vida, porquanto ela possibilitaria um salto do reino da necessidade para o reino da liberdade, vindo a ser uma ciência de uma etapa de transição na história da humanidade, fornecendo as bases para a criação de uma nova humanidade em sentido biológico e psíquico: “En la futura sociedad, la psicología será en realidad la ciencia del hombre nuevo. Sin ella, la perspectiva del marxismo y de la historia de la ciencia sería incompleta. Pero, sin embargo, esa ciencia del hombre nuevo será también psicología.” (VYGOTSKI, 1991, p. 405)

No que tange aos traços distintivos de uma psicologia geral, Vigotski a caracteriza como um “materialismo psicológico” ou como uma “dialética da psicologia”. Para conseguir efetivamente criar uma disciplina desse porte o autor especula que seja necessário construir todo um “Capital”, que pode ser reconhecido por desvelar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade e criar categorias e conceitos que lhes são próprios. (VYGOTSKI, 1991, p. 389)

O modelo que Vigotski sugere para essa tarefa é aquele presente na *Crítica da economia política* de Marx. Nesse caso, utilizar esse texto significa elaborar conceitos equivalentes às noções de “classe”, “base”, “valor”, dentre outras, visto que os mesmos possibilitaram uma descrição e estudo dos objetos para Marx.

A matriz para a construção de semelhantes ideias em psicologia aceita o método de Marx como pressuposto e instrumento na criação de hipóteses e descrição direta de situações concretas. Mais especificamente, o interesse recai sobre a visão global do método para desenvolver uma investigação do psiquismo.

Esse olhar global não trata de uma aplicação do materialismo dialético em psicologia, mas lida uma procura por um mecanismo concreto junto ao materialismo histórico que contribua na confecção do conhecimento, destacando seus fatos, teorias, sentido interno e ligações precisas entre eles, sem abandonar a interrogação pela influência de forças externas no desenvolvimento dessas pesquisas e especulações, uma vez que a psicologia não apresentava vias de desenvolvimento independente, carecendo

de uma identificação dos processos históricos que a condicionam:

Lo que se *puede buscar* previamente en *los maestros* del marxismo no es la solución de la cuestión, y ni siquiera una hipótesis de trabajo (por éstas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino del método de construcción (de la hipótesis. .R.R) No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender en *la globalidad* del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique. (VYGOTSKI, 1991, p. 391)

Os fatores externos têm o propósito de explicar o caráter idealista ou materialista, religioso ou positivo, individual ou social da etapa de desenvolvimento de uma ciência, já que esses fatores podem acelerar ou retardar esse processo, podem desviá-lo ou mudar a qualificação de cada momento do percurso de uma atividade científica. No entanto, esses fatores não estão habilitados a criar hipóteses, teorias, técnicas avançadas ou experimentos.

Vigotski adverte que esse trabalho não pode ser confundido com a elaboração de um manual de materialismo dialético para a psicologia, nem consiste em agrupar opiniões pontuais acerca da psicologia que foram coletadas em textos de Marx e Engels, pois isso seria equivalente à delimitação de formas lógicas para compreender fenômenos específicos, comprometendo a riqueza da diversidade qualitativa, decorrente dinamismo dos processos empíricos, em favor de uma generalização apressada e demasiadamente abstrata. (VYGOTSKI, 1991, p. 390)

Destarte, essa clausula restritiva frisa que “O Capital” da psicologia geral não poderia ser a aplicação das três leis da dialética em casos concretos dessa ciência, mas o acompanhamento dos processos históricos externos e suas relações com as etapas internas do trabalho de construção de um tipo específico de conhecimento regido pela dinâmica da dialética.

3 Teoria das Emoções e Crise

No que concerne ao texto de *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*, escrito entre 1931 e 1933, existe uma espécie de consenso entre os historiadores da obra de Vigotski acerca da dificuldade presente nesse livro. Semelhante dificuldade pode estar associada ao fato desse trabalho ser classificado como “incompleto” ou “não concluído”, caso se tome como referência todos os propósitos declarados ao longo do texto.

Sobre as razões de Vigotski não ter concluído esse trabalho existem pelo menos duas hipóteses interpretativas: o psicólogo russo deixou de trabalhar no texto de *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* devido ao agravamento de sua
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 137-166.

tuberculose, implicando na viabilidade de conclusão de projetos mais adiantados como *Pensamento e linguagem* (TOASSA, 2011, p. 109), ou Vigotski abandonou o manuscrito ao perceber que estava diante de objetivos que não podiam ser atingidos com base na filosofia de Espinosa (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 385).

Toassa contesta diretamente essa última posição, argumentando que Vigotski construiu uma relação de crítica dialética com a obra de Espinosa, pois incorporava alguns aspectos, desprezava outros e tentava integrar o material incorporado em uma síntese que fosse benéfica ao seu projeto histórico-cultural. Caracterizando uma ambivalência, cujo núcleo é a oscilação entre a crítica e o elogio, da parte de Vigotski para com Espinosa:

Nossa tese fundamental sobre a relação Vigotski-Espinosa é de que o bielorusso estabelecia com a obra espinosana uma relação de crítica dialética: pretendia a incorporação de algumas partes, a destruição de outras e a superação das primeiras pela sua integração em uma nova síntese, que seria a própria psicologia histórico-cultural. (TOASSA, 2011, p. 129)

Com isso, em *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*, compreendemos que Vigotski aborda o tema da relação entre a teoria espinosana das paixões e o conhecimento científico em psicologia no início do século XX. A partir desse tema, Vigotski constrói sua problematização: qual é a relação entre a teoria espinosana das paixões e as ideias de James-Lange sobre a natureza das emoções humanas?

Por lo tanto, si queremos estudiar lo que ha sido de la teoría spinozana de las pasiones en el tejido vivo del conocimiento científico actual, debemos empezar por elucidar lo que representa su relación con las ideas de Lange y de James sobre la naturaleza de las emociones humanas. (VYGOTSKI, 2010, p. 8)

É conveniente esclarecermos que James apresenta sua teoria das emoções em um artigo intitulado *What is an emotion?* Que foi publicado em um periódico de nome *Minds*, em 1884. Já em 1885, Lange torna público o livro *Emotions*, de modo totalmente independente em relação a James, contudo apresentando os mesmos princípios e argumentos, levando à teoria a ser batizada pela História da Psicologia de “Teoria de James-Lange”.

Daí que, Vigotski afirma que a teoria organicista das emoções não resiste à crítica dos fatos a partir de um estudo experimental. Para demonstrar isso, o psicólogo russo compreende que o problema fundamental na teoria de James-Lange não é a

hipótese de que as transformações orgânicas acompanham as modificações emocionais, porém a interrogação pela natureza da relação entre as mudanças corporais, o conteúdo psíquico, a estrutura das emoções e seu significado funcional.

De maneira mais específica a questão pode ser formulada assim: qual é a relação que conecta as emoções e suas expressões físicas? Para Vigotski a teoria organicista teve o mérito de expor esse problema de um modo claro e compreensível. Seu ineditismo já estava, parcialmente, apoiado nessa clareza, enquanto que seus mecanismos de prova eram a observação quotidiana, análise introspectiva e construções puramente especulativas. (VYGOTSKI, 2010, p. 16)

Semelhante clareza problematizava, inicialmente, os pressupostos filosóficos e, em seguida, identificava duas inconsistências na teoria anterior, chamada de “teoria clássica” ou “teoria tradicional” das emoções. De acordo com Lange, esses pressupostos consideravam as emoções como entidades, substâncias, forças, demônios que se apoderam do homem e determinam suas manifestações físicas e mentais, cuja fundamentação oscilava entre um discurso composto por noções teológicas ou concepções metafísicas antropomorfizadas.

A primeira inconsistência traz o seguinte argumento: um acontecimento seguido de emoção determina, imediatamente, um efeito psíquico. Contudo é admitido que a emoção verdadeira, alegria ou tristeza, consiste naquilo que ocorre na alma, enquanto que as expressões físicas são epifenômenos, sempre presentes, sem nada de essencial entre si.

Essa natureza epifenômenica das expressões físicas pode ser caracterizada como sendo uma dependência, para existir, em relação aos movimentos da alma. Para a teoria clássica, as emoções que sucedem na alma são a causa das expressões físicas.

Como consequência dessa primeira inconsistência, Lange classifica a teoria clássica de superficial, pois faz uso de hipóteses metafísicas em geral, atribuindo aos processos psíquicos quaisquer tipos de propriedades e forças em uma constante omissão das verificações experimentais. (VYGOTSKI, 2010, p. 18). Nesse caso, a inconsistência para Lange significa trivialização argumentativa, pois são admitidas quaisquer propriedades e forças que pudessem ser confundidas entre si, na ausência de uma corroboração empírica.

A segunda inconsistência que Lange atribui à teoria clássica trata da impossibilidade do sentimento existir sem suas características físicas, visto que quando os sintomas físicos são suprimidos, o sentimento também se esvai. Isso conduz a uma

contradição em relação à primeira inconsistência, vindo a reforçar essa última.

Como consequência a essas colocações, Lange elabora sua hipótese tentando reduzir todas as modificações fisiológicas que acompanham as emoções a uma fonte em comum e, portanto, estabelecer uma relação de reciprocidade entre os fenômenos. Essa fonte em comum são as modificações funcionais gerais do sistema vasomotor. Grosso modo, esse sistema tem a função de controlar o diâmetro dos vasos sanguíneos, vindo a facilitar ou dificultar a circulação do sangue no corpo.

Em decorrência disso, Lange estabelece que, especificamente, a reação vasomotriz é a fonte e base essencial de todo processo emocional. Em seguida, ele sugere que o principal problema de sua hipótese estava ligado à definição exata da reação emocional do sistema vasomotor aos diferentes tipos de influências:

Después de lo que acabamos de exponer, es difícil que pueda surgir cualquier duda acerca de que el centro de la teoría en torno al cual se desarrolla todo el sistema no es en si la existencia de reacciones fisiológicas en el momento de una manifestación emocional, sino la relación de esas reacciones con el proceso emocional como tal. (VYGOTSKI, 2010, p. 19)

Acompanhando Lange nesse pensamento, James propõe que a excitação corporal segue diretamente a uma percepção estimulante, da qual ela decorre enquanto efeito. Em seguida, a consciência que temos dessa excitação, no momento em que ela aparece, compõe a emoção. Essa ideia significa uma inversão na ordem dos fatos da teoria clássica, porque aquilo que era considerado fonte e causa nessa teoria é transformado em resultado e consequência na teoria organicista.

Esclarecido isso, Vigotski estabelece duas diferenças entre James-Lange: o uso do materialismo e a função do mecanismo fisiológico das reações emocionais. Para Lange, a troca de posições na relação entre emoções e expressões corporais está baseada em tendências materialistas, já para James não há nem mais, nem menos materialismo nas opiniões que defendem o condicionamento das emoções por processos nervosos, pois, para esse autor, é possível conciliar com semelhante suposição posturas psicológicas idealistas, como a psicologia platônica, cujos fenômenos da alma podem e, em certa medida, devem estar submetidos à parte logística da mesma.

No que concerne ao mecanismo fisiológico das reações emocionais, Lange destaca a importância da modificação do sistema vasomotor. Com James é ressaltada, em primeiro lugar, a modificação funcional dos órgãos internos e dos músculos do esqueleto, ademais “[...]ambas teorías se parecen como dos gotas de agua.” (VYGOTSKI, 2010, p. 20)

Feita essa exposição, Vigotski retoma sua demonstração a respeito da insustentabilidade experimental da hipótese de James-Lange a partir das experiências de Cannon. Para tanto, Vigotski examina a relação de causa e efeito proposta por James-Lange (percepção – excitação interna – consciência da excitação – emoção) com base nos testes laboratoriais de Cannon. Esse procedimento recebe a seguinte formulação:

¿Debemos aceptar, a luz de esos hechos, que las modificaciones orgánicas que aparecen durante las emociones constituyen el fenómeno principal, fundamental, y que su reflejo en la consciencia sea únicamente un epifenómeno o, a la inversa, debemos admitir que el hecho de experimentar emociones de manera consciente representa el fenómeno fundamental e principal, y que las modificaciones corporales que lo acompañan sean únicamente un epifenómeno? (VYGOTSKI, 2010, p. 21)

Sendo assim, são apresentadas duas possibilidades: as modificações orgânicas são o fenômeno principal e seu reflexo na consciência é um epifenômeno, ou, a experiência consciente das emoções é o fenômeno principal e as transformações corporais que a acompanham são fenômenos secundários.

Para desenvolver essa questão e abordar imediatamente o funcionamento da relação, Vigotski identifica duas conclusões nos experimentos de Cannon que eram dotadas de um poder nocivo para a teoria de James-Lange: por profundas e importantes que sejam no plano biológico, as modificações orgânicas são extremamente parecidas nas emoções mais distintas, bem como nas contrárias, considerando o ponto de vista da vivência (apreensível com a introspecção) a partir da qual é possível destacar a raiva, o medo e a alegria. A outra conclusão prega que a relação principal entre as reações orgânicas e o processo emocional não pode ser compreendida como uma relação de causa e efeito.

A primeira conclusão demonstra que se as diferentes emoções fortes podem ser manifestadas na atividade difusa de um só ramo do sistema autônomo, que acelera o trabalho do coração, freia os movimentos do estômago e dos intestinos e provoca constrição dos vasos sanguíneos, então é possível considerar que as condições corporais não são válidas para diferenciar certas emoções.

Com isso, durante o medo, a cólera ou a alegria desmesurada, as reações que ocorrem nos órgãos internos aparentam ser excessivamente uniformes para fornecer um meio apropriado de distinção desses estados. As modificações viscerais comunicam ao complexo emocional uma sensação mais ou menos vaga que não alcança a consciência.

A segunda conclusão rejeita a relação causal entre as reações orgânicas e o processo emocional, porque, segundo Vigotski, para Cannon a formulação de James, ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 137-166.

“estamos aflitos porque choramos”, necessita ser modificada pelo enunciado “choramos ou de alegria ou de tristeza ou devido a uma grande cólera ou a um sentimento de ternura” (VYGOTSKI, 2010, p. 22). A razão disso é que existe, na hipótese de Cannon, alguma dependência das manifestações corporais em relação ao processo emocional como tal: “Los experimentos que muestran la uniformidad de las reacciones viscerales indican el insignificante papel de los factores viscerales como origen de las diferencias que aparecen en los estados emocionales” (VYGOTSKI, 2010, p. 24)

Isso significa que as reações orgânicas não são o critério adequado para distinguir uma emoção da outra no que tange às suas origens. Essas origens são confundíveis, porquanto não há um movimento específico dos órgãos internos para cada uma das emoções em particular. Vigotski esclarece que a dificuldade de uma organização das emoções, seguida de uma classificação das mesmas, tem como fundamento a, já mencionada, natureza da relação entre processos fisiológicos e conteúdo psíquico.

O outro ponto de apoio da teoria de James-Lange é sua afirmação de que não é possível construir uma representação das emoções isenta de seus processos corporais e de suas sensações correspondentes, pois caso isso fosse realizável, seria um conceito “frio”, destituído dos elementos afetivos que o colorem e fortificam.

Como decorrência do exposto, permanece a hipótese de que as emoções não estão ligadas, em sua origem, a processos psíquicos, mas a manifestações orgânicas e corporais. A novidade é que a introspecção passa a ser a experiência probatória desse aspecto.

A introspecção pode ser pensada como um tipo de investigação que consiste na descrição dos estados da consciência por um observador em primeira pessoa que é, ao mesmo tempo, o analisando de sua própria investigação.

Com base nessas características, especialmente na introspecção, e fazendo uso dos experimentos de Marañón (médico, escritor e filósofo espanhol cuja produção está situada nas primeiras duas décadas do século XX), Vigotski atinge as duas supostas provas para a teoria organicista das emoções. A primeira sustenta que caso sejam suprimidas as manifestações corporais, a emoção deve desaparecer. A outra prova preconiza, precisamente, o inverso da primeira, porque caso essas manifestações corporais sejam artificialmente provocadas, as emoções devem inevitavelmente aparecer.

Vigotski utiliza esse argumento como suporte para realizar transição do procedimento da experimentação mental para a experimentação real. Isso significa que

James-Lange fizeram, no máximo, experiências mentais acerca da supressão e aparecimento artificial das manifestações corporais e sua relação com as emoções.

É da natureza das experiências mentais que elas recorram a algum elemento fantasioso e difícil de verificar, já que elas ocorrem em um plano especulativo, que tenta uma constante aproximação com as regras, princípios e condições do plano empírico. Entretanto, a efetiva transformação dessas experiências em experimentos reais está ligada aos instrumentos disponíveis para a execução, quando não, está, minimamente, vinculada ao planejamento de construção de instrumentos probatórios para a experiência mental.

Por sua vez, as experimentações de Marañón tentaram realizar uma verificação subjetiva-objetiva, já que elas tinham como principal técnica a injeção de adrenalina em doses suficientes para que aparecessem todos os fenômenos orgânicos característicos das emoções fortes. Quadro que não ocorria, pois os sujeitos alegavam que não desfrutavam da experiência emocional, apesar de existirem todas as manifestações corporais.

O elemento subjetivo-objetivo é a perspectiva que direcionava a experimentação, porquanto o pesquisador, por um lado, podia conferir as mudanças na consciência dos sujeitos da experimentação, a partir da declaração de suas vivências emocionais. Por outro lado era possível verificar as manifestações corporais das emoções e em seguida estabelecer as relações entre ambas: “Lo nuevo en los experimentos de Marañón es la utilización de la introspección, que nos proporciona pruebas de la vivencia emocional inmediata de los sujetos”. (VYGOTSKI, 2010, p. 38)

É importante voltar a destacar a maneira como a introspecção adquire validade experimental para Vigotski. Isso ocorre quando a mesma é utilizada com fundamento no princípio da totalidade e unidade das dimensões interna e externa do comportamento, que implica, diretamente, na perspectiva subjetiva-objetiva.

Retornando às experimentações da Marañón, as vivências dos sujeitos tratavam de sensações de palpitações cardíacas, pulsação arterial difusa, sequidão na boca, nervosismo, mal estar e dor. Os estados emocionais associados a essas sensações eram indeterminados, carentes uma emoção identificável de maneira menos confusa e, portanto, mais específica.

Segundo Vigotski, Marañón esclarece que a fala e a descrição dos sujeitos envolvidos na experiência frisava, repetidamente, no uso de duas palavras: “sinto como” e nunca “sinto com alguma certeza isso”. Essa declaração estava presente em descrições

tais quais “Sinto como se estivesse assustado”, “Sinto como se estivesse à espera de uma grande alegria”, dentre outras. No que tange a isso, Vigotski ainda completa:

A modo de balance de sus investigaciones, Marañón señala una clara diferencia entre la percepción de los fenómenos periféricos de la emoción vegetativa, es decir, las modificaciones corporales, y la emoción propiamente psíquica, que no aparecía en sus sujetos, y cuya ausencia les permitía dar cuenta de la sensación de un síndrome vegetativo con una serenidad absoluta, sin un sentimiento real. (VYGOTSKI, 2010, p. 38)

A respeito disso, Vigotski ressalta que Marañón prevê uma exceção em condições especiais. Essa exceção abarca o sentimento da tristeza, que está, habitualmente, acompanhada de lágrimas, soluços e suspiros. Isso só ocorria quando os sujeitos eram dotados de um hipertireóidismo ou, antes da aplicação da adrenalina, eles foram colocados a falar sobre filhos doentes e pais já falecidos ou doentes. O fato marcante é que a tristeza só aparecia quando havia uma predisposição para a mesma, que não estava necessariamente ligada às mudanças corporais.

O efeito disso é que os experimentos de Marañón mostram que existe certa independência entre as searas somática e psíquica, comprometendo a estrutura argumentativa de James-Lange, cujo centro tratava de dependência causal entre emoções e modificações orgânicas. O argumento mínimo que pode ser formulado a partir daí, é o de que as relações de causa e efeito entre emoções e transformações orgânicas, na qual estas últimas são a causa daquelas, estão no plano da exceção e não propriamente na qualificação de regularidade previsível, que caracteriza uma lei científica.

O outro suposto pilar que James-Lange elegeram para sua teoria é o de que ela poderia apresentar uma explicação para totalidade da vida psíquica, normal ou patológica, e que a prova disso, bem como da primazia causal dos movimentos orgânicos sobre os processos psíquicos são os casos clínicos:

Así, James no solo aceptaba la legitimidad de la verificación factual de su teoría mediante los datos psicopatológicos, sino que veía en ellos la mejor prueba de ésta, y pensaba que su principal ventaja era que explicaba tanto los afectos normales como los patológicos. (VYGOTSKI, 2010, p. 42)

Para provar ou refutar a teoria organicista com casos clínicos, principalmente os patológicos, são necessários fenômenos muito especiais, que carecem de ser observados na manutenção ou desaparecimento da afetividade nos sujeitos, não paralisados, e que eram caracterizados por uma anestesia completa, uma vez que para James a melhor

prova da causa direta das emoções é o efeito físico das excitações externas sobre os nervos, as quais poderiam proporcionar casos patológicos correspondentes à emoção.

Ainda tomando como ponto de partida os experimentos de Marañón, Vigotski supõe que existe um elemento na teoria organicista que pode ser comprovado, cuja atuação é exercida tanto no âmbito somático, quanto na seara psíquica.

Vigotski argumenta que James, ao sustentar a impossibilidade de uma representação adequada da raiva sem considerar as manifestações corporais, descreve que existe uma tendência a atuar energeticamente presente dilatação das narinas e do apertar dos dentes, do mesmo modo que está presente no estado da consciência enquanto uma vivência que não é confundida com as sensações decorrentes da tensão e relaxamento dos músculos de uma pessoa. Essa tendência difere não só da sensação, mas também da percepção:

Es probable que de haber reparado en ella James no hubiera tenido inconveniente alguno en corregirla; pero, en realidad, quizá esta inconsecuencia es el único elemento seguro de toda la teoría, un germen que contiene la idea de que la emoción no es simplemente la suma de las sensaciones de las reacciones orgánicas sino, principalmente, una tendencia a actuar en una dirección determinada. (VYGOTSKY, 2010, p. 40)

Nesse caso, de ocorrência rara e nada regular, os experimentos de Marañón confirmam um tipo de relação, que não é de causalidade, entre as dimensões somática e psíquica. Essa relação é caracterizada por uma imbricação mútua entre esses dois setores, cujo cerne é a tendência em atuar simultaneamente em uma direção. Talvez o dualismo esteja sendo substituído por um paralelismo, concomitante e psicofísico, que abordaremos mais adiante.

Diante dessas contestações experimentais, houve uma tentativa de reformulação das hipóteses basilares da teoria organicista. Essa reformulação supõe que as sensações de tensão e de movimento dos músculos e do esqueleto constituem a verdadeira causa do estado emocional e que existe uma variação de acordo com as diferentes emoções.

Para refutar essa hipótese, Vigotski faz uso das experiências de S. Wilson (até o presente momento não encontramos referências sobre S. Wilson, apenas a menção que Vigotski faz a ele), nas quais é demonstrado que não existe uma correspondência entre manifestações externas de emoção e o sentimento real dos sujeitos. Por exemplo, os pacientes poderiam vivenciar tristeza e estar gargalhando ou chorar quando estavam sentindo felicidade.

Os casos mais comuns que colaboram para essas demonstrações são aqueles dos

indivíduos que estiveram vivenciando paralisia emocional do rosto, porque pode ser observada uma expressão da face parecida com a de uma máscara, cujo verdadeiro estado emocional está ocultado pela inércia facial. Essa inércia pode ser total ou parcial, o que pode ser ressaltado é o fato de não ocorrer uma expressão das reações emocionais que estão sendo vivenciadas.

Seguindo esse padrão verificacional, outro neurofisiólogo, contemporâneo de S. Wilson, chamado de Ch. Dana (até o presente momento não encontramos referências a Ch. Dana, a não ser a menção que Vigotski faz a ele) observou durante o intervalo de um ano uma mulher com pouco mais de quarenta anos de idade, que estava completamente paralisada, movendo apenas o crânio de um lado para o outro, para cima e para baixo. Nesse quadro, essa mulher manteve todas as suas emoções e as manifestações faciais, levando a uma nova conclusão sobre a origem das emoções. (VYGOTSKI, 2010, p. 46 e 47)

Essa nova conclusão consiste em uma resposta para o seguinte problema: do ponto de vista da teoria periférica, por que a afetividade daquela mulher não havia sofrido nenhuma modificação, ainda que o sistema muscular do esqueleto havia sido praticamente eliminado e seu sistema simpático completamente suprimido?

É oportuno elucidar que o sistema simpático possui a função de responder às situações de pressão e estresse como reações de combate, fuga ou discussão. Isso está ligado à aceleração dos batimentos cardíacos, aumento da pressão arterial e concentração de açúcar no sangue.

A conclusão fundamental para teoria das emoções, formulada por Ch. Dana, que pretendeu responder essa indagação, supôs que as emoções estão localizadas de maneira central e resultam da atividade entre o córtex e o tálamo. Vigotski interpreta essa conclusão como um giro decisivo e radical de toda teoria das emoções, cujo conteúdo pode ser considerado um esforço em penetrar a natureza da vida emocional com uma transição, no estudo experimental, da periferia para o centro do cérebro: “Ese desplazamiento radical de la atención en el estudio e teorización de las emociones esconde efectivamente un giro decisivo completo en las representaciones científicas de la naturaleza de los procesos afectivos.” (VYGOTSKI, 2010, p. 50)

O córtex cerebral é a camada mais externa do cérebro dos vertebrados, abundante em neurônios, composto por uma massa cinzenta, que realiza as funções complexas (memória, atenção, consciência, linguagem, pensamento e percepção) do cérebro e é também responsável pelos movimentos do corpo.

Já o tálamo óptico é uma estrutura também acinzentada composta por diversas vias neurais que podem influenciar umas às outras. É uma espécie de ponto de encontro que tem a função de ser um centro de integração dos impulsos sensoriais, bem como um centro emocional e vegetativo. Está organizado como duas massas neurais que funcionam juntamente, podendo atuar de maneira separada ou unilateral em casos que uma das partes está danificada.

São justamente esses casos que, de acordo com Vigotski, H. Head (neurologista inglês que conduziu trabalhos pioneiros no mapeamento do sistema nervoso no início do século XX) observa e utiliza para postular que as emoções resultam da atividade de integração entre o córtex e o tálamo.

A partir dessas observações, H. Head afirmou que em indivíduos caracterizados pelo funcionamento unilateral do tálamo existe uma reação excessiva a qualquer possível estímulo afetivo do lado do corpo que possuía o tálamo danificado.

Do mesmo modo, quando esses enfermos eram picados por uma agulha ou submetidos ao calor e ao frio, ocorria uma vivência emocional muito maior no lado enfermo do corpo do que no lado são. Isso também podia ser verificado em situações de satisfação, a ponto de terem sido tão intensas que provocavam um sentimento insuportável para o indivíduo enfermo:

La parte del cuerpo correspondiente a los tálamos ópticos afectados reacciona así de manera más fuerte al elemento afectivo, tanto a las irritaciones externas como a los estados mentales internos. Existe un aumento de la receptividad en la parte enferma del cuerpo a los estados de placer y displecer. (VIGOTSKI, 2010, p. 48)

O conjunto dessas sucessivas observações, realizadas por Ch. Dana e Head, foram organizadas em uma teoria por Cannon e Bard, a qual recebeu o nome de “teoria do tálamo óptico”, cujo princípio explicativo, para a origem das emoções, consiste em afirmar que quando um indivíduo está diante de um acontecimento que de alguma forma o afeta, o impulso nervoso atinge inicialmente o tálamo e aí, a mensagem se divide.

Uma parte vai para o córtex cerebral, onde são originadas experiências subjetivas de medo, raiva, tristeza, alegria, etc. A outra se dirige para o hipotálamo (região responsável pela ligação entre o sistema nervoso e o sistema endócrino), o qual determina as alterações neurovegetativas periféricas (sintomas). Ou seja, por esta teoria, as reações fisiológicas e a experiência emocional são simultâneas.

Na compreensão de Vigotski, essa nova teoria possuiu um caráter de “falsa crítica”, visto que está baseada na própria teoria que ela pretendeu criticar, ou seja, na teoria organicista de James-Lange. Vigotski argumenta que a falsa crítica da nova teoria é caracterizada por uma ambiguidade, já que ela acrescenta, ao mesmo tempo, “muito” e “pouco” à teoria anterior. (VYGOTSKI, 2010, p. 48)

Muito no sentido de uma refutação concreta das antigas teses por meio da verificação experimental e na generalização e sistematização teórica do enorme material factual acumulado, principalmente de cunho psicológico e neurológico.

Pouco no sentido de que a crítica não problematiza as bases filosóficas da antiga teoria, nem os equívocos concernentes à maneira de colocar a questão, descuidando de fornecer uma justificativa para o problema das emoções e a necessidade de organizar um ramo específico de estudo: “Lo nuevo combate sin tregua a lo antiguo, pero lo combate con sus mismas armas y por eso, a pesar de las aparentes victorias, sigue siendo prisionero de lo antiguo y del error vanamente refutado. Lo muerto da alcance a lo vivo.” (VYGOTSKI, 2010, p. 54)

Talvez o fundamento dessa crítica de Vigotski seja o modelo de construção da questão em teoria das emoções, pois o modo como a interrogação foi construída possui como pressuposto uma tentativa de aproximar duas dimensões dicotômicas tal qual corpo e psiquismo, vindo a desconsiderar a pertinência ou não de um modelo explicativo para cada uma dessas dimensões e como esses distintos modelos explicativos podem ser conectados, mediante conceitos precisos e específicos. Assim, o modelo de interrogação de James-Lange é repetido por Cannon e Bard, permitindo que, em termos de inovação teórica, o morto alcance o vivo.

Com base no que foi exposto, o estudo de Vigotski passa a ser direcionado para uma dificuldade de cunho interpretativo, que corresponde ao seguinte problema: ainda que tenha sido formulada uma refutação empírica, por Cannon e Bard, à teoria organicista, por que ela era tomada como verdadeira e válida?

Para desenvolver essa questão, Vigotski acredita que existe uma condição inicial que funciona como um impedimento para compreensão dos limites da teoria de James-Lange. Essa condição é composta por três “ilusões” que necessitam serem desfeitas para que ele possa conduzir à etapa seguinte de sua empresa de caráter histórico junto à referida teoria.

Essas ilusões impedem a pesquisa, pois mesmo que seja feita uma comparação entre a teoria organicista das emoções e os resultados das verificações empíricas, a

interpretação constituída compreende esses dados como informações que corroboram as hipóteses de James-Lange, quando, no entendimento de Vigotski, ocorre uma refutação dessas hipóteses. Portanto, ele se lança à contra-argumentar diante dessas ilusões.

As três ilusões que resguardam a teoria organicista são as seguintes: o caráter verídico e irrefutável, a ausência completa de um materialismo, bem como a invulnerabilidade e impermeabilidade à crítica.

A primeira ilusão decorre da difusão da teoria de James-Lange em meio à psicologia americana do comportamento e às pesquisas da psicologia objetiva russa. Nesses dois pólos de pesquisa psicológica institucional, foi elaborada a convicção de que semelhante teoria é dotada de “tal simplicidad aparente, tal poder de convicción, con tal abundancia de pruebas factuales, verificables cotidianamente y accesibles a cualquiera” (VYGOTSKI, 2010, p.10), em função de colocar a base orgânica em primeiro plano para explicar as emoções.

A segunda ilusão está ligada à rejeição que James realiza em relação a qualquer classificação materialista de sua teoria. Na verdade, James tenta preservar uma posição ambígua para se proteger tanto das tentativas de refutar sua teoria enquanto materialismo, quanto das incursões de qualificar sua teoria como materialismo para confirmá-la e com isso comprometer seu ambicionado caráter de ineditismo, visto que outras teorias fisiológicas já tinham sido classificadas como materialistas.

A terceira ilusão está associada ao tipo de compreensão que a teoria organicista das emoções produz acerca das experimentações laboratoriais concernentes às suas hipóteses, uma vez que, na análise de Vigotski, essas pesquisas refutam a teoria de James-Lange, não corroborando seus postulados.

Talvez essa terceira ilusão só possa ser sustentada com o suporte da produção institucional que distingue a primeira ilusão somada à dubiedade compreensiva que marca a segunda. Ambas poderiam ser os pilares desse modelo interpretativo que dificulta a apreensão dos dados laboratoriais.

Sendo assim, é importante destacar que a força dessas ilusões superestima um tipo de naturalismo ingênuo, já que essa posição considera suficiente a suposição da base fisiológica para as emoções, descuidando de sua verificação empírica e de sua respectiva interpretação avaliativa à luz da compatibilidade e consistência entre a teoria utilizada e o objeto investigado.

Em outras palavras, Vigotski está nos alertando para a confusão que é realizada entre hipótese e tese dentro da psicologia científica, a qual é construída mediante as três

ilusões:

Esta afirmación es corroborada por una referencia al carácter revolucionario de la ideas de James, quien con mucho énfasis, destacó las raíces materiales, puramente fisiológicas de los estados psíquicos. Esta Idea general, indiscutible para todo biólogo que no imagina la actividad psíquica sin su base material, es el denominador común que, gracias a la ilusión mencionada tantas veces, permite identificar las ideas de James con los hechos presentados por Cannon, aunque se contradigan absolutamente. (VYGOTSKI, 2010, p. 13)

A força dessa confusão, fundamentada nas três ilusões, recebe proteção direta no suposto campo de prova utilizado pela teoria organicista para sustentar suas hipóteses. Esse modelo de demonstração é composto pela observação cotidiana, análise introspectiva e elaborações especulativas. (VYGOTSKI, 2010, p. 16)

Talvez o fundamento dessas três ilusões sobre a teoria organicista das emoções esteja presente na situação de crise da teoria das emoções em psicologia. Essa situação de crise pode ser caracterizada pela dificuldade de adequação entre hipótese formulada e seu objeto, que tem como sinal mais evidente a limitada verificação laboratorial, acompanhada de um pressuposto teórico que sustente e corrobore essa limitação.

Essa limitação metodológica tem como pilares a falta de problematização por parte da teoria organicista a respeito de seus pressupostos epistemológicos e ontológicos, bem como sua consequente dificuldade em fazer generalizações adequadas à natureza psicológica das paixões. A partir disso, Vigotski sugere que esse é o objetivo da psicologia em teoria das paixões:

Es evidente que nuestra tarea para con la teoría de las pasiones es ponerla a la altura de los otros temas de la psicología contemporánea. Para hablar con más claridad, nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en uno de los capítulos de la psicología humana, quizá incluso en su capítulo principal. (VYGOTSKI, 2010, p. 58)

Na tentativa de remediar essa situação, Vigotski especulava acerca da viabilidade do diálogo entre psicologia e filosofia mediante a perspectiva do verdadeiro interesse histórico, que por sua vez estava assentada sobre a investigação filosófica em concreto:

Por el contrario, nos parece que es la consecuencia inevitable de la crisis que experimenta la psicología contemporánea y el único medio de salvación

capaz de sacar a la ciencia de esta crisis y que, a nuestro entender, ya la ha sacado parcialmente. Ese fenómeno consiste en una profunda tendencia filosófica que penetra en los ámbitos más diversos de la investigación psicológica contemporánea. (VYGOTSKI, 2010, p. 56)

A razão dessa especulação está baseada na diferença que Vigotski estabelece entre “falsa crítica” e “crítica”. (VYGOTSKI, 2010, p. 53) Uma “crítica” deveria começar por outro modo de construir questões ou outro caminho para elaborar um problema em relação ao objeto criticado. Consiste em um modo peculiar ou inovador de elaborar perguntas.

Ocorre que mesmo determinado problema para ser formulado carece de fundamentos teóricos para tanto. Na verdade os problemas são criados a partir de posições teóricas ou de encontros entre posições teóricas, que permitem a visualização ou percepção de lacunas, contradições, falta de precisão ou clareza em projetos científicos ou filosóficos, que podem se manifestar para o pesquisador como sentimento de insatisfação ou inquietação.

Nesse sentido, a disciplina ou tipo de conhecimento privilegiado para esse tipo de pesquisa é a filosofia, pois ainda que uma teoria não seja diretamente filosófica, ela terá seus pressupostos filosóficos, sejam ontológicos (definição para a realidade), sejam epistemológicos (definição para o conhecimento).

Além disso, cabe à filosofia uma investigação a respeito dos fundamentos, princípios e pressupostos de uma teoria, podendo vir problematizar ou justificar a composição desse corpo teórico. Então uma crítica, nos termos de Vigotski, deveria, primeiramente, atingir aos pressupostos filosóficos que sustentam uma teoria ou às posições teóricas que são utilizadas na construção de um problema:

Es verdad que los problemas no resueltos por la crítica y la nueva teoría, de los que acabamos de hablar, constituyen tareas que en apariencia no es posible cumplir más que al cabo de muchos años, y gracias a extensas y serias investigaciones. Debido a su propia esencia, no pueden encontrar solución mediante un enfoque crítico, incluso del error más fecundo. Al contrario, la crítica es la condición primare necesaria para la misma de plantear esos problemas. Esta abre puertas pero, a pesar de todo, nos parece que ha llegado el momento de intentar entrar por primera vez por esas grandes puertas abiertas y tratar, con la mayor libertad e imparcialidad, de trazar las bases más generales del estudio de los problemas nuevos de la psicología de los afectos, problemas con los que los viejos sabios ni siquiera habían soñado. E n el presente estudio se realiza precisamente este primer intento, que, necesariamente, es bastante limitado y modesto. (VYGOTSKI, 2010, p. 55)

Isso nos permite especular que as duas crises apontadas por Vigotski podem ser relacionadas pela ausência de investigação e problematização filosófica no que diz
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 137-166.

respeito aos seus fundamentos, princípios e pressupostos. Além disso, durante essa problematização, cabe à atividade filosófica a devida organização dos conhecimentos produzidos pelos distintos sistemas psicológicos, bem como a sistematização do fruto das problematizações empreendidas pela crítica filosófica.

4 Considerações finais

Retomemos nosso problema: de um ponto de vista filosófico, em que medida podemos relacionar dois tipos de crises na psicologia do início do século XX que foram diagnosticadas pelas pesquisas do psicólogo bielorusso Léon Vigotski?

Com base naquilo que expusemos acima, supomos que a relação entre as duas crises possa ser sustentada pelos tipos de teorias científicas ou filosóficas que foram pressupostas para coordenar e direcionar a pesquisa em psicologia. Mais precisamente esse elo pode estar apoiado em pressupostos filosóficos baseados em um dualismo psicofísico.

Esse dualismo psicofísico consiste em supor que a realidade seja composta por duas dimensões: uma extensa ou material e outra psíquica, logo existe uma equivalência conceitual entre quatro termos: realidade material/materialismo e realidade psíquica/idealismo. Semelhante ideia está presente em ambas as crises, no entanto ela tem repercussões e importância distinta em cada uma delas.

Na crise metodológica em psicologia o dualismo pode ser resolvido pela prática no tema da técnica em psicologia aplicada e a importância do mesmo fica restrita ao encaminhamento materialista sugerido por Vigotski. Já a crise em teoria das emoções tem sua possível solução direcionada para a uma versão da história da teoria das emoções em psicologia, sustentada por um tipo específico de história da filosofia, que abordaremos no capítulo seguinte.

A crise em teoria das emoções pode ser pensada no contexto da crise metodológica em psicologia no que tange ao seu aparato especulativo e eventual problematização filosófica, pois a teoria das emoções não deixa de ser uma teoria e a metodologia possui uma dimensão de fundamentação exclusivamente teórica e outra de aplicação procedimental. O elemento diferencial dessa crise em relação à anterior é que nela ocorre, explicitamente, a menção ao cartesianismo, isto é, o dualismo psicofísico é do tipo cartesiano, pois trabalha não com a noção de duas dimensões, mas de duas substâncias e suas eventuais consequências.

Portanto, a relação entre as duas crises repousa na natureza teórica da investigação acerca das emoções e na parte especulativa da metodologia em psicologia,

em que o ponto de encontro é o dualismo psicofísico, garantindo os quatro termos: realidade material/materialismo e realidade psíquica/idealismo.

Esse ponto de encontro, cujo centro é o dualismo psicofísico, é compreendido pela psicologia das três primeiras décadas do século XX como um princípio teórico que não é revisitado, pois poderia comprometer a produtividade da pesquisa. Talvez a adoção de semelhante dualismo permita organizar setores de pesquisa, mas carrega consigo o custo de implodir em limitações heurísticas que não permitem o desenvolvimento de novos âmbitos de trabalho.

REFERÊNCIAS

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. São Paulo: Papyrus Editora, 2011.

VAN DER VEER e VALSINER, R. e J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VYGOTSKI, L.S. *El Significado Histórico de la Crisis de la Psicología. Una Investigación Metodológica*. In Obras Escogidas, vol.1, Madrid: Visor.1991.

VYGOTSKI, L.S. *Teoria de las emociones – Estudio histórico-psicológico*. Tradução de Judith Vilaplana. Madrid: Editora Akal, 2010.

**EDUCAR PARA QUÊ?
OBSERVAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO E CULTURA A PARTIR DO
PENSAMENTO DE FRIEDRICH NIETZSCHE.**

Luciana da Costa Dias ¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir a relação entre cultura e educação a partir da obra *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*, escrita por Friedrich Nietzsche em 1874. Sendo Nietzsche um filósofo conhecido pelo caráter intempestivo de seus escritos, foi um profundo crítico de sua época e, como tal, não poderia deixar de refletir também sobre a educação e as grandes mudanças e desafios que esta enfrentava em sua época. A metodologia aqui utilizada é a da revisão bibliográfica. Contudo, mais do que uma exposição sistemática e pontual do texto central a ser discutido, pretende-se explorar a relação entre a educação e a cultura na perspectiva de outros elementos relevantes presentes à obra de Nietzsche como um todo e que se mostram fundamentais para o pleno entendimento da crítica realizada, uma vez que não se pode perder de vista que a contribuição de Nietzsche para pensar a educação se põe na esteira de sua crítica à Modernidade e à decadência da cultura ocidental como um todo, que ele considera enfraquecida em seus instintos. Como alcançaremos, sua abordagem da questão da educação é, na verdade, um profundo questionamento da própria função e propósito da prática educativa, a qual ele diagnosticou como estando, já em sua época, cada vez mais submissa e atrelada aos interesses de uma economia de mercado, mero adestramento e preparação para o mercado de trabalho, uma vez que seu discurso se constrói a partir de uma visão extremamente crítica ao surgimento do ensino profissionalizante na Alemanha do período.

Palavras-chave: Nietzsche, Friedrich; Filosofia da Educação; Filosofia Alemã.

WHAT IS THE PURPOSE OF EDUCATION?

**NOTES ABOUT EDUCATION AND CULTURE FROM FRIEDRICH
NIETZSCHE'S THOUGHT**

ABSTRACT

The present article aims to discuss the relationship between culture and education from the work: *Thoughts out of Season Part III: Schopenhauer as Educator*, written by Friedrich Nietzsche in 1874. Being Nietzsche a philosopher known by the extemporaneous character of his writings, he was a deep critic of his own time and, as such, he could not refrain from thinking about the great changes and challenges that education was facing at that time. The methodology used here is the literature review. However, rather than a systematic and punctual exposure of the central text, this article intends to explore the relationship between education and culture in the context of other relevant elements present in Nietzsche's work as a whole, that prove themselves to be crucial to the full understanding of this critic.

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atua como Professora Adjunta de Teoria da Arte e Estética Teatral no Departamento de Artes Cênicas (DEART/IFAC) da UFOP, no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e no Programa de Pós Graduação em Filosofia da Arte e Estética (PGFIL), ambos do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto (IFAC / UFOP). E-mail: lucianacdias@yahoo.com.br

Considering that the contribution of Nietzsche to thinking education stands in the wake of his critic of modernity and of the decadence of Western culture as a whole (which he believed was weakened on his instincts). His approach to the education matter is truly a profound questioning of function and purpose of educational practice. The problem education is facing is the one he diagnosed as being more and more subjected and linked to market economy's interests, being no more than a mere training or preparation to job market, since his speech is built upon an extremely critical view of the rise of professional education then in Germany.

Keywords: Nietzsche. Friedrich. Philosophy of Education. German Philosophy.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a relação entre cultura e educação tendo como pano de fundo, sobretudo, a obra *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*, escrita em 1874 por Friedrich Nietzsche e publicada no Brasil pela primeira vez em 2003. Neste sentido, mais do que apenas fazer uma exposição sistemática e pontual deste texto, se pretende explorar e discutir a problemática mencionada conforme esta se desdobra a partir da obra citada e através de necessárias pontes com outros textos e elementos presentes à obra de Nietzsche vista em perspectiva, à medida em que estes possam se fazer necessários à plena discussão da questão ali afluída.

Para alcançar tal objetivo, serão apresentadas inicialmente as críticas de Nietzsche à educação e cultura (que considera decadentes) de sua época para, a partir daí, desdobrar o que nosso autor entende por educação e cultura autênticas, as quais, como se irá investigar, detém estreita relação com a afirmação da vida, mesmo em suas contradições – questão que será mais tarde desenvolvida com vigor na obra *Nietzschiana* –, chegando-se assim ao papel de “Mestre” e à “homenagem” que Nietzsche presta a Schopenhauer neste texto e uma discussão de qual seria o verdadeiro sentido desta.

A CRÍTICA DE NIETZSCHE À EDUCAÇÃO E À CULTURA

A crítica de Nietzsche à educação e à cultura em sua época insere-se em um panorama maior de mudanças, que vinham se processando na Alemanha desde meados do século XVIII, não só de alterações políticas (como a unificação dos vários estados alemães) mas também da crescente modernização e industrialização da Alemanha (tardias em relação ao processo de industrialização da França e Inglaterra) que, somadas

à ascensão da burguesia, viriam a significar drásticas mudanças políticas, econômicas e culturais para este povo. Até então, como destaca Marton (1993), a cultura e a educação se inseriam no contexto do Idealismo Alemão, que valorizava os autores, modelos e ideais clássicos, garantindo a esta o caráter de criação desinteressada, desligada de intenções utilitárias. Este caráter se perderia, vindo a educação a receber, progressivamente, um caráter instrumental e prático, voltado para o crescente mercado de trabalho.

Temos aqui que a abordagem da questão da educação é, na verdade, um profundo questionamento da própria função e do propósito da prática educativa, a qual Nietzsche diagnosticou como estando, já em sua época, cada vez mais submissa e atrelada aos interesses de uma economia de mercado, mero adestramento e preparação para o mercado de trabalho, uma vez que seu discurso se constrói a partir de uma visão extremamente crítica ao surgimento do ensino profissionalizante na Alemanha do período.

Contudo, pode ser observado que as mudanças que Nietzsche critica não ocorreram só na Alemanha, mas caracterizam a história moderna da educação como um todo, e muito menos é um fenômeno restrito àquela época, posto ter prosseguido, através de diferentes reconfigurações, até resultar no atual modelo fragmentário de disciplinas, entre as quais, na maior parte das vezes, o estudante não consegue ver nexo, o que potencializa a relevância da crítica Nietzscheana. A cultura hoje seria o agrupamento de caprichos momentâneos, moda, opinião pública e cultura jornalística (a propalada cultura de massa “fabricada” pela Indústria cultural... Na qual os homens “estudam” para “aprender a ganhar dinheiro”, e ganham dinheiro para consumir, mantendo o sistema em movimento – e, muitas vezes, consumir “bens culturais”, pois até a cultura parece se tornar um grande comércio!). Do mesmo modo o ensino, que não mais visava a formação integral do homem (que seria aquela na esteira da afirmação Nietzscheana da idealidade da cultura grega e que, por pretender retomar os valores “clássicos”, intenciona formar homens cultos, capazes de exercitar de maneira clara e harmoniosa todas as suas potencialidades), passou a ser tão somente ensino profissionalizante. (FRAGOZO, 1974)

São essas transformações, que Nietzsche constata já em sua época, e que conduzem a importantes mudanças não só no conceito de cultura socialmente apreendido

como também no modelo de educação considerado ideal, defendido e então implementado pelo estado. Nietzsche (2003) apontara, no texto *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino* escrito pouco antes da III Intempestiva, em 1872, um quadro peculiar na Alemanha de sua época: a crença amplamente difundida da necessidade e possibilidade de uma “cultura geral” (que para Nietzsche não detém valor genuíno, não passando de agrupamento de superficialidades, como uma “cultura jornalística”) versus a realidade de miséria cultural existente, empreendida a partir da redução das escolas a “centros profissionalizantes” e das universidades à “centros especializados”.

No sexto item da *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador* (2003), Nietzsche virá a apontar como, em sua época – que ainda é a nossa época, no sentido de que, como diria Heidegger (2000) a época atual é ainda a “consumação da era moderna, o acirramento de sua problemática” – duas coisas se opõem à verdadeira cultura, à cultura autêntica: o “egoísmo dos negociantes” e o “egoísmo do Estado”, que são os grandes responsáveis pela transformação da cultura em mera cultura utilitarista, um misto de bem de consumo com formação para o trabalho, que é a formação moderna do jovem, que apresenta apenas dois objetivos ligados entre si: educar para ganhar dinheiro, porque é o dinheiro, e nada mais, que trará felicidade, e formar para trabalhar, para adequar o jovem aos meios de produção, integrando-os às instituições já existentes e conformando-os à sociedade vigente.

A crítica de Nietzsche se mostra assertiva. Como podem os interesses do Estado serem configurativos da cultura? Para Nietzsche, Cultura genuína e Estado caminham em lados opostos. Em sua época (e ainda na nossa...) o critério de avaliação da cultura (dos “bens culturais”) se torna o critério das necessidades do consumidor, a cultura paulatinamente se torna um produto a ser consumido. A ponto de a formação de um jovem, que antes deveria ser voltada para uma cultura autêntica – isto é, entendida como cultivo de si, como formativa e integralizadora das potencialidades individuais de cada um – se tornar mera capacitação para ganhar dinheiro, arrumar um emprego, assumir seu lugar no mecanismo social, satisfazer as necessidades do rebanho?

Deste modo, a educação a serviço do Estado não é mais que um instrumento de manutenção do *Status Quo* vigente, a formar cidadãos dóceis para o mercado. Esta é a educação propalada nos estabelecimentos de ensino de sua época, comparada por

Nietzsche a um “processo de mediocrização universal”. Os atuais estabelecimentos de ensino pecariam por sua “pobreza de espírito pedagógico”, formam alunos em massa, não atentando para sua formação individual.

A assim chamada “cultura geral” moderna seria aquela em que se sabe um pouco de tudo e acaba por não se saber nada, ou ainda se sabe muito de uma parcela tão ínfima do real que acaba por se perder a noção do todo. Para Nietzsche, seria não mais que uma ‘Barbárie cultivada’ (termo que a Escola de Frankfurt depois se apropriará).

Mas será somente tal cultivo da barbárie que se pode esperar da educação e da cultura? Em texto anterior, mas também de 1874, chamado *II Consideração Intempestiva: Da Utilidade e Desvantagem da História para a vida*, Nietzsche (2003) já demonstrara como a História precisa estar sempre “a serviço da vida”, sendo mais do que um “monumento” inútil ao que passou. Pois se a história traz em si a possibilidade de ser útil para a vida, também traz a possibilidade de debilitá-la em sua dinâmica originária, se a acorrenta. (CASANOVA, 2003)

O mesmo também se aplica à cultura e à educação: embora estas possam ser um entrave empobrecedor da vida (como no caso da era moderna), também podem ser um elemento potencializador da própria vida, este sim um objetivo a ser perseguido – e é esta possibilidade que constitui para Nietzsche a raiz de toda cultura e educação “autênticas”. “Que a vida seja o valor máximo!” será o moto perseguido por Nietzsche em suas obras futuras. (KLOSSOWSKI, 2000)

A POSSIBILIDADE DE CULTURA E EDUCAÇÃO AUTÊNTICAS

A cultura autêntica é, para Nietzsche, a de inspiração “clássica”, visando a formação de espíritos-livres – um espírito tão livre talvez quanto virá a ser o Zarathustra, na futura obra de Nietzsche (MACHADO, 1999). A cultura verdadeira é para Nietzsche necessariamente aristocrática, mas não no sentido usual e pérfido do termo – a cultura dos melhores não tem a ver com classe social, mas sim com a perspectiva de visar a formação dos melhores: uma cultura de seres-humanos fortes, que plenamente desenvolvam suas potencialidades, algo que não pode ser alcançado nem através da erudição microscópica do especialista, nem podem ser atrelada à pura formação de “profissionais” para meramente disputarem uma vaga no mercado de trabalho. A cultura

autêntica tem de estar necessariamente para além das necessidades econômicas e/ou de subsistência, antes devendo visar a formação integral do homem.

Uma das coisas que inicialmente salta aos olhos ao se ler os textos de Nietzsche sobre educação (2003) é o fato de que educação para Nietzsche nunca é um projeto grupal ou para as massas. Mas por quê? **Porque é um projeto individual.** A educação como cultivo de si é de difícil alcance porque seria uma educação independente de padrões e métodos únicos largamente aplicáveis, mas ao contrário: se mostra como um processo individual, trabalhoso, um caminho para cada um.

O início da *III Intempestiva: Schopenhauer educador* é de uma beleza atroz, como no momento em que Nietzsche afirma “(...) *todo homem é um milagre irrepetível*” (NIETZSCHE, 2003, p. 138). Mas, apesar de ser um milagre irrepetível, muitas vezes este é mais inclinado ao medo de seus semelhantes e ao pudor de se assumir como único, em um comportamento autoamputante. A educação como cultivo de si se mostra como algo impensável para as massas em sua “propensão ao comodismo”, uma vez que Nietzsche destaca o comodismo e a preguiça como a característica também marcante dos seres humanos. Pouco seriam os indivíduos capazes de se destacar do “rebanho” e de querer buscar uma educação autêntica para si. O comodismo e a preguiça seriam o que faz os homens não buscarem o pleno cultivo de si mas simplesmente se adequarem aos padrões, mantendo e perpetuando a isso que Nietzsche denomina como “consciência de rebanho”, ao invés de admitir o caráter único da própria existência e de suas possibilidades intrínsecas.

A esse respeito, pode-se conferir o trecho abaixo extraído da *II Intempestiva*, que se caracteriza pela beleza de suas linhas, não só pela asserção de sua crítica.

Mas ainda que o futuro não nos deixasse qualquer esperança, a singularidade da nossa existência neste momento preciso é o que nos encorajaria mais fortemente a viver segundo a nossa própria lei e conforme a nossa própria medida: quero falar sobre este fato inexplicável de vivermos justamente hoje, quando dispomos da extensão infinita do tempo para nascer, quando não possuímos senão o curto lapso de tempo de um hoje e quando é preciso mostrar nele, por quê razões e para que fins, aparecemos exatamente agora. Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, temos de agir como os verdadeiros timoneiros desta vida e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento. Esta existência, quer que a abordemos com ousadia e também com temeridade, pois no melhor ou no pior dos casos, sempre a perderemos. (NIETZSCHE, 2003, p. 140)

Nesse contexto, pode-se retornar a temática que Michel Haar (2000) vislumbra ao abordar o pensamento nietzschiano: o da vida como obra de arte. O homem seria para Nietzsche a obra de arte que a própria natureza determina e visa a ser alcançada – mas que a indústria, o Estado e uma “especialização” podem degenerar e limitar, em vez de conduzir a realização integral. A meta da relação mestre - discípulo é a educação autêntica, que o discípulo também venha se tornar um mestre. A educação como cultivo de si é aquela na qual o homem vê a si mesmo como obra de arte, a ser sempre melhorada e burilada ao longo de toda a sua vida.

Contra a mediocridade da cultura jornalística, Nietzsche busca a possibilidade de uma “vida verdadeiramente artística”, no sentido de uma vida plena, afirmativa da vida em sua inteireza trágica. Contra o “animal de rebanho”, o da virtude ressentida, apregoada pelo cristianismo, Nietzsche levanta a bandeira do homem solitário, capaz de manter sua autonomia diante dos poderes estabelecidos. Um ponto interessante da III Intempestiva é a ponte que Nietzsche faz entre a falência dos valores cristãos e a impropriedade da cultura moderna.

A que chegou finalmente toda esta reflexão sobre as questões morais, com a qual toda sociedade nobre e evoluída esteve, porém, preocupada em todas as épocas? Não há mais modelos ilustres e não há mais reflexão desse tipo. Vive-se de fato do capital de moralidade acumulado por nossos ancestrais e da herança deles, que não sabemos mais fazer crescer, mas somente dissipar. Na nossa sociedade, ou não se fala absolutamente destas coisas, ou se o faz com um tal acanhamento e uma tal inexperiência de orientação naturalista, que não pode suscitar senão a náusea. Foi assim que nossas escolas e nossos mestres chegaram a fazer simplesmente abstração de qualquer educação moral a se contentar com um puro formalismo; e a virtude é uma palavra com a qual professores e alunos não querem mais pensar nada, uma palavra fora de moda da qual se ri – e ‘pior ainda quando não se ri, porque então é a hipocrisia. (NIETZSCHE, 2003, p. 145-146)

Acredito que aí já se pode antever uma prévia de temas que depois ele abordaria na fase final de seu pensamento, como a crítica aos valores do ocidente por seu caráter “fraco” – que aparecerá em livros como *Para além do Bem e do Mal* (1886) e *Genealogia da Moral* (1887) – e, indo ainda mais longe a crítica ao Niilismo como descaminho da cultura ocidental, que se torna ainda mais forte não só no seu *Assim falava Zaratustra* (1885) mas também no *Crepúsculo dos ídolos* (1888). Pois este mesmo trecho assim continua:

A explicação desta indolência e da forte estiagem de todas as forças morais é difícil e complicada. Porém, quem quer que leve em consideração a influência do Cristianismo vitorioso sobre a moral do nosso velho mundo, este também não tem absolutamente o direito nem de ignorar a reação do Cristianismo em vias de sucumbir, nem o seu destino cada vez mais visível na nossa época. Pela grandeza moral de seu ideal, o cristianismo ultrapassou os sistemas de moral antigos e o sentimento natural que reina neles uniformemente, tanto que ficou insensível a este natural e achou que ele era repugnante (...). O ódio hereditário pelo que é natural, e que por outro lado o atrai {ao homem moderno}, renovado por este mesmo natural, o desejo de achar um ponto de apoio em algum lugar, a impotência de seu conhecimento que titubeia entre o bem e o melhor, tudo isto engendra uma inquietude, uma confusão na alma moderna, que a condena a ser estéril e sem alegria. (NIETZSCHE, 2003, p. 145-146)

Vemos assim uma primeira relação entre a moral ressentida do cristianismo, sua falência, e o niilismo como única consequência possível à época contemporânea. O niilismo (como Heidegger sobretudo interpretará a obra de Nietzsche) é a consequência direta da moral cristã e de sua falência que conduziu o homem moderno a negação do valor da vida. À superação do niilismo e à afirmação da vida como valor máximo é o caminho que conduz o pensamento nietzschiano. Neste sentido, mesmo sua posição e crítica diante da educação em sua época se inscreve neste escopo.

Um ponto que assim se faz interessante destacar é o de que Nietzsche não opõe Natureza e conhecimento, muito menos vida e conhecimento, como usualmente ocorre no pensamento metafísico (com a vida e/ou a natureza sendo inferiorizada). Ao contrário. Nietzsche emparelha educação e natureza, ao invés de opô-las ou subjugar uma a outra. Se no texto *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (2003), Nietzsche classifica os métodos atuais de educação como antinaturais, uma educação autêntica seria, ao contrário, a autoafirmação da natureza, como pode ser apreendido da *III Intempestiva*. A cultura autêntica se configura para Nietzsche, portanto, não como em oposição à natureza, mas como aquilo através do qual a *physis* poderia alcançar sua máxima potência, através do grande homem, do homem verdadeiro, do gênio – pois o gênio, no entender de Nietzsche, é essa excrecência da natureza (pois não é o homem antes de tudo, parte da natureza?) sua verdadeira realização e ponto de culminância. Logo não deveria ser este o objetivo de toda cultura autêntica?

Os homens verdadeiros são aqueles que não são mais animais, os filósofos, os artistas e os santos, logo que eles aparecem, com este salto a natureza que jamais dá saltos, dá um salto de alegria (...). Este é o pensamento

fundamental da cultura, na medida em que esta só pode atribuir uma única tarefa a cada um de nós: incentivar o nascimento do filósofo, do artista e do gênio em nós e fora de nós, e trabalhar assim para a realização da Natureza. (NIETZSCHE, 2003, p. 179-180)

Neste sentido, é que se pode afirmar que

o papel da educação é então libertar estas forças interiores que a natureza colocou nos homens para a sua elevação e realização: as forças instintivas e plásticas que permitem a eles realizar suas obras, sobretudo as obras mais elevadas. (MELO, 2003, p. 34)

A educação ideal é aquela que eduque o jovem como mais que mero repositório da cultura de sua época, mas sim como alguém capaz de pensar por si mesmo, pensar a própria experiência e criar seus próprios valores e parâmetros. A educação deve ser o caminho para “tornar-se o que se é”. Uma cultura autêntica não visa a formação de indivíduos em série, em um processo absolutamente impessoal como nas escolas modernas. Nietzsche defende uma educação individualizada (que conduza ao verdadeiro cultivo de si!), passada de mestre a discípulo, através de uma relação pessoal. Por isso a exacerbação da necessidade de um mestre neste ensaio – colocado por Nietzsche então, em seu caso pessoal, na figura de Schopenhauer.

SCHOPENHAUER EDUCADOR

Não podemos esquecer que a III Intempestiva tem como ponto marcante também a afirmação da necessidade de homens que sirvam de modelo na educação intelectual e moral dos indivíduos – educando-os através do exemplo, e não apenas através de palavras vazias. Enfim, o problema central aqui é da necessidade de “mestres” no sentido lato da palavra, e não de eruditos, de meros especialistas, palavras que falam de “filosofia”, que falam sobre o conhecimento, mas não o “vivem”.

Para Nietzsche, Schopenhauer foi um mestre, um exemplo de resistência em sua posição contrária ao Hegelianismo, na época em que este dominava os meios acadêmicos alemães, posição esta que seria um dos motivos por trás de Schopenhauer não ter conseguido levar adiante a sonhada carreira acadêmica, tendo vivido como

negociante. Schopenhauer conseguiu não perder a “*honestidade de não mentir jamais, não mentir para ninguém, não mentir – sobretudo! – para si mesmo*”. Schopenhauer, como todo gênio, como todo indivíduo que se desvincula do rebanho, esteve sujeito a dois terríveis monstros: solidão e ostracismo. São estes os monstros, os perigos que muitas vezes destroem o indivíduo, impedindo o pleno desenvolvimento de sua genialidade.

Esta, como pode ser observado, não deixa de ser uma maneira (velada) de Nietzsche abordar ainda a temática de ser necessário criar instituições que acolham o gênio. Pensar a escola como o lugar que permita a genialidade deitar raízes e se desenvolver é uma perspectiva assas desafiadora. Mas, como destaca Nietzsche, seria muito difícil para o gênio viver em meio a turba e suas exigências cotidianas de rebanho.

Nossos Hölderlin e Kleist, e tantos outros, morreram por causa do seu caráter estranho, e não poderiam suportar o clima da pretensa cultura alemã. Somente as naturezas de ferro, como Beethoven, Goethe, Schopenhauer e Wagner, puderam torná-la boa. (NIETZSCHE, 2003, p. 150)

O que sobressai é a dificuldade, o perigo que os “*homens excepcionais enfrentam por viverem numa sociedade demasiadamente ligada à norma ordinária*”. (NIETZSCHE, 2003, p. 151) O grande mérito que Nietzsche dá a Schopenhauer como educador, como modelo inspirador, é sua postura diante de sua época. Schopenhauer revela um caráter intempestivo: é isso que o torna grande. Ele conseguiu ir além das mazelas de sua época. Ser capaz de ir além da tábua de valores do próprio tempo, de criar sua própria régua, é isso que o constituiria como “homem superior”:

Se de fato preferimos considerar todo grande homem como o verdadeiro filho de seu tempo e como aquele que sofre, em todo caso, com todas as mazelas deste tempo, da maneira mais intensa e com mais sensibilidade do que todos os homens mais medíocres, o combate deste grande homem contra seu tempo só aparentemente é um combate absurdo e destruidor contra si mesmo. Mas isto é somente na aparência, pois, no seu tempo, ele combate o que o impede de ser grande, o que para ele só pode exatamente significar: ser livre e totalmente si mesmo. Segue-se que sua hostilidade é no fundo dirigida contra o que está nele próprio, certamente, mas não é verdadeiramente ele próprio, dirigida contra a mistura impura e confusa de elementos incompatíveis para sempre inconciliáveis, contra a falsa união do atual com seu próprio caráter intempestivo. (NIETZSCHE, 2003, p. 162)

Porém, acerca da relação de Nietzsche com Schopenhauer, algumas observações podem ser feitas. A terceira Intempestiva encontra-se em um ponto intermédio do pensamento Nietzscheano. É interessante ver a junção que Nietzsche já faz entre cultura e vida, embora ainda estivesse apenas começando a assumir a plena afirmação da vida em sua inteireza, como virá ocorrer de forma fremente em sua obra posterior. Como observa Scarlet Marton (1993, p.11),

a homenagem que Nietzsche presta aos mestres já tem [então] sabor de despedida. Mais tarde, em sua autobiografia, dirá que quando então falara de Schopenhauer e Wagner [nas Intempestivas], estivera de fato a falar de si mesmo.

Nietzsche neste texto já apresenta indícios de vir a transformar o pessimismo negador da vontade humana de Schopenhauer diante da tragicidade da vida em uma vontade afirmativa da própria vida em sua inteireza, mesmo em seus aspectos mais sombrios. Se para Schopenhauer a solução ao caráter trágico da existência foi a negação da vontade, para Nietzsche era cada vez mais sua afirmação. O pessimismo de Schopenhauer afirma o ceticismo diante da ausência de sentido (metafísico) da existência, de uma vida guiada por uma vontade cega de viver, absurda, desprovida de propósito ou significado, que se revela no mundo somente como carência e dor. (MACHADO, 1999)

Ainda que inicialmente tenha compactuado com o pensamento de Schopenhauer, Nietzsche acabaria por não sucumbir ao desespero, à desistência e à negação da vontade individual por ele propostas, antes vindo a afirmar cada vez mais e de forma incondicional a vida – a vida em totalidade, a vida em sua inteireza trágica – com isso ultrapassando o conformismo que poderia nascer da constatação do absurdo da vida. Apesar das diferenças entre o pensamento de Nietzsche e de Schopenhauer não serem ainda tão latentes nos escritos sobre a educação, estas viriam a aumentar cada vez mais com o tempo. Contudo, a questão da estreita relação de uma cultura autêntica estar ligada à construção de si e à afirmação da vida, é uma temática já subjacente a toda abordagem que Nietzsche realiza acerca da figura de Schopenhauer como educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como buscamos alcançar, a discussão sobre a educação empreendida por Nietzsche é, na verdade, um profundo questionamento de sua própria função e propósito, a qual ele diagnosticou como estando, já em sua época, cada vez mais submissa e atrelada aos interesses de uma economia de mercado, mero adestramento e preparação para o mercado, uma vez que seu discurso se constrói, como procuramos mostrar, a partir de uma visão crítica do surgimento do ensino profissionalizante na Alemanha do período.

Ainda que a reflexão de Nietzsche pareça ir na contramão de muitas das discussões contemporâneas sobre a educação, hoje ainda marcadas em alguma medida por um viés pragmatista e utilitarista, temos que convir que sua reflexão não se exime de pensar as mudanças pelas quais passou (e passa) a educação até suas últimas consequências, se inserindo no bojo de uma crítica ainda mais dura ao que Nietzsche entende como a raiz da decadência da cultura ocidental.

Se, como coloca Benedito Nunes (2000), a época contemporânea é a personificação da apatridade do homem, de sua ausência de cultura autêntica – esfarelada em prol da economia de mercado e sua cultura jornalística, como não pensar a atualidade de tal questionamento? A assim chamada “cultura da informação”, que é a nossa (e informação não é conhecimento, muito menos sabedoria...), é hoje em todo lugar disseminada e exaltada como sendo a verdadeira cultura. Neste sentido, ao considerar a questão da educação através do modelo de Schopenhauer como educador, Nietzsche se mostra mais do que nunca preocupado com o destino da humanidade.

Diante da emergência de uma pseudocultura (de caráter geral e jornalístico) e do desenvolvimento de um saber fragmentário e cada vez mais especializado, a educação e seu propósito devem resistir como uma indagação. A crítica realizada por Nietzsche é “*antes de tudo, e no final de contas, uma crítica ao mundo contemporâneo*” (LÖWITH, 1969, p. 367) e ao elemento humano que nele pode (ou consegue – ou como consegue) se inserir. As críticas de Nietzsche aos estabelecimentos de ensino na Alemanha de sua época mostram-se pertinentes ao Brasil de hoje, posto lidar com a educação na modernidade – lidando com características que emergem em todo o mundo ocidental, de um jeito ou de outro, e não apenas na Alemanha. Pensando a partir da crítica de

Nietzsche, podemos dizer que sim, hoje faltam educadores ainda que sobrem professores, assim como sobram instituições que não passam de “fábricas de diploma”.

Embora no *Sobre o futuro de nossos Estabelecimentos de Ensino*, Nietzsche (2003, p. 43) afirmasse que “a maior de todas as pretensões é a de querer ser profeta”, é impossível não refletir justamente sobre o oposto desta afirmação... Pois a comercialização e compartimentalização da educação, iniciada em sua época, hoje se encontra em níveis ainda mais altos, o que garante a atualidade de suas palavras e a relevância da discussão empreendida, que se apresenta longe de ser concluída. E hoje, sobretudo no Brasil, tal pode ser muito bem exemplificado. Basta uma olhada rápida em qualquer jornal para se ver o livre comércio de vagas em universidades particulares. A universidade hoje deixou de ser o lugar para disseminação do saber e da verdadeira educação (“educação universal”), o lugar para a formação de indivíduos em totalidade, para ser mais um bem a ser almejado como tantos outros.

REFERÊNCIAS

- CASANOVA, M. A. *O Instante Extraordinário: Vida, História e Valor na Obra de Friedrich Nietzsche*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FRAGOSO, M. X. Nietzsche e a educação. In: *Revista Trans/Form/Ação*. Marília, v. 1, p. 277-293, 1974.
- HAAR, M. *A obra de arte: ensaio sobre a ontologia das obras*. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- HEIDEGGER, M. *Nietzsche; Metafísica e Nihilismo*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- KLOSSOWSKI, P. *Nietzsche e o Círculo Vicioso*. Tradução de Hortência S. Lencastre. Rio de Janeiro: Pazulin, 2000.
- MACHADO, R. *Zaratustra, Tragédia Nietzscheana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- MARTON, S. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MELO SOBRINHO, N. C. A Pedagogia de Nietzsche. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

NIETZSCHE, F. *II Consideração Intempestiva: Da Utilidade e Desvantagem da História para a vida*. (1874). Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, F. *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador* (1874). In: *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

NIETZSCHE, F. *Sobre o Futuro de nossos Estabelecimentos de Ensino* (1872). In: *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

NIETZSCHE, F. *A filosofia na idade trágica dos gregos* (1873). Tradução Maria Inês M. de Andrade. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarathustra* (1885). Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral* (1887). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. *O Crepúsculo dos Ídolos ou como Filosofar com o Martelo* (1888). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, F. *Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e Pessimismo* (1872). Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. *Para além do Bem e do mal* (1886). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, F: *Werke in zwei Band*. München: Carl Hanser Verlag, 1954 (I) e 1955 (II).

LÖWITH, K. *De Hegel à Nietzsche*. Paris: Editions Gallimard, 1969.

NUNES, B. *O Nietzsche de Heidegger*. São Paulo: Àgora, 2000.

A CRÍTICA DA MODERNIDADE E CRISE DOS PARADIGMAS REVISITADAS: CONSTRUÇÃO COLETIVA COMO ALTERNATIVA DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Albino Alves Simione¹

RESUMO

O paradigma da ciência moderna se estabeleceu como hegemônico no processo de explicação dos problemas da sociedade e principal via de produção de conhecimento científico no século XVIII. No entanto, as diversas transformações no universo social e nas visões de mundo registradas, sobretudo a partir das últimas décadas do século XIX e vigentes até meados do século XX, geraram no campo da ciência o que se denominou de “crise do paradigma da modernidade”. À luz das contribuições teóricas de Boaventura de Souza Santos (1988; 2000), resgata-se neste trabalho os argumentos da crítica constituída à forma de produção de conhecimento modernista, a partir do delineamento das concepções que defendem a utilização de novas alternativas de pesquisa baseadas na abordagem da construção coletiva, considerada nominalista, antipositivista, voluntarista e ideográfica, que vê o mundo como um processo emergente que é criado pelos indivíduos. Adotou-se uma metodologia qualitativa e interpretativa, sustentada na revisão de literatura de estudos contemporâneos que abordam a temática.

Palavras-Chave: Conhecimento. Ciência moderna. Paradigmas. Construção coletiva.

ABSTRACT

The paradigm of modern science has established itself as hegemonic in the process of explaining the problems of society and main scientific knowledge production route in the eighteenth century. However, the various changes in the social universe and in recorded world views, especially from the last decades of the nineteenth century and in effect until mid-twentieth century, generated in the field of science which is called the “paradigm of the crisis of modernity”. In light of the theoretical contributions of Boaventura de Souza Santos (1988; 2000), rescues in this work the arguments of criticism made of the way of modern knowledge production, from the design of the conceptions that defend use of new research alternatives based on the collective construction approach, considered nominalist, anti-positivist, voluntarist and ideographic, which sees the world as an emerging process that is created by individuals. A qualitative and interpretative methodology, supported in contemporary literature review studies that address the theme was adopted.

Keywords: Knowledge. Modern science. Paradigms. Collective construction.

¹ Doutorando em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão Organizacional e Governança no Setor Público. Graduado em Administração Pública pelo Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), Moçambique. E-mail: simialves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Um desafio a que os cientistas têm sido submetidos é refletir sobre a ciência moderna desnudada de sua roupagem utópica de redenção da humanidade do caos, da barbárie, em direção a um futuro melhor e próspero. A ciência moderna possibilitou esclarecimentos e confortos sim, mas provocou, também, um grande abismo entre o saber comum e o saber científico, entre a cultura popular e a erudita, dentre outros, com o discurso de legitimidade de um saber baseado na razão e, supostamente superior, mas que na verdade não deixa de ser questionável em suas bases e em suas consequências.

Em *Discours sur les Sciences et les Arts* Jean-Jacques Rousseau (1971), questiona a existência de alguma relação entre a ciência e a virtude. Indo um pouco além, interroga-se como se constrói essa relação, tendo em vista que a ruptura epistemológica da ciência moderna surgida com a Revolução Galileana, no século XVII, foi divisora de águas, que até hoje se tem dificuldade em conciliar.

Silva (2007) aponta que a cratera remanescente dessa divisão assinala para caminhos que se deslizam em areia movediça. Fundamenta ainda, e concorda-se, que a aparência do belo apregoadado no discurso da modernidade não pode, entretanto, dissimular os destroços de sua construção.

Está claro que muitas transformações nos paradigmas de cada época ocorreram sem dúvida no ocidente, e que pouco a pouco, se disseminaram à escala planetária fazendo contemporaneamente com que estes fossem repensados, reavaliados e alterados. Contudo, é tarefa difícil tentar compreender as transformações ocorridas nos campos socioeconômico, político e cultural, nos códigos de referência, valores e atitudes da sociedade, dentre outros domínios, sobretudo, porque somos contemporâneos dessas mesmas transformações. A velocidade dessas mudanças ocorre na mesma proporção em que as nossas certezas e esperanças quanto ao futuro são colocadas em questão.

Trata-se, pois, de um “estado de crise” que se exprime, atualmente, através de uma multiplicidade de ordens e fatores. Não há outro motivo, até porque afirma Costa (1996) nas últimas décadas do século XIX começaram a ser registradas transformações cruciais nas visões de mundo vigentes até meados do século XX e é para caracterizar este momento que tem sido intensamente utilizada a expressão “crise de paradigmas” (COSTA, 1996, p. 08).

É convicção dos autores que épocas diferentes chamam diferentes problemas, formas diferenciadas de produzir, de abordar o conhecimento e de resolver os

problemas existentes. Nesta perspectiva, Kuhn (2000) considera que paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2000, p. 13).

Assim sendo, analisa-se, neste artigo a ciência moderna, a crise dos paradigmas, que de alguma forma acabam apontando para um paradigma emergente, isto é, a transição ampla e complexa que está no mundo, fazendo despontar uma nova época: o período que se tem denominado de pós-moderno ou pós-modernidade. O trabalho está dividido em cinco partes além desta introdução. Na segunda realiza-se uma exposição sobre o panorama que norteou as discussões sobre a emergência da ciência positiva. Na terceira faz-se a caracterização das concepções difundidas pela ciência moderna e discute-se as bases sobre as quais se constituiu a crise do paradigma positivista. Na quarta delinea-se as ideias do paradigma emergente e os argumentos que apontam para o fazer científico ancorado nos pressupostos da construção coletiva como alternativa para a produção de conhecimento científico na contemporaneidade. Na última apresenta-se as considerações finais acerca da exposição realizada. Resulta de uma abordagem metodológica qualitativa na modalidade de ensaio teórico, embasado por uma revisão bibliográfica sobre a crítica à modernidade e a crise de paradigmas.

2. O PANORAMA DOS DEBATES SOBRE PARADIGMAS

Com a finalidade de construir um caminho, busca-se uma análise e uma reflexão sobre o percurso histórico empreendido pelo conhecimento humano, desde a modernidade até a “pós-modernidade”. Busca-se nesse processo “de construção teórica”, apoio nas análises de diversos autores (FERNANDES, 1993; LYOTARD, 2004; KUHN, 1994; SANTOS, 1988; 2000; CASANOVA, 2006).

Os últimos cinco séculos constituem o cenário de discussão dos paradigmas no ocidente, inclusive dos processos de emergência do paradigma científico moderno (dominante) do fazer científico. Porto-Gonçalves (2006) avança que as sociedades já passaram por diversos momentos da globalização.

O primeiro momento escreve Dias e Battestin (2009), teria despontado ainda antes do século XVIII. Esse momento antecederia o mundo moderno, que se tornou referência para todos nós e, fala majoritariamente o inglês, o francês e o alemão (o Ocidente). Estes autores explicam ainda que nesse período acreditava-se no progresso da humanidade baseado em um saber técnico-científico, que era tido como um saber

superior. Foi também nesse período que o capitalismo se efetivou, enquanto sistema hegemônico em grande parte do mundo (Ocidente).

Como os momentos não são cronológicos e separados, articulando-se no passado e no presente e, na medida em que, não articulamos o primeiro momento com o segundo e o atual, em suas múltiplas relações, fica-se com uma visão parcial do mundo. Isso levando-nos, muitas vezes, a reproduzir de forma fragmentada a visão hegemônica do segundo momento e das concepções subjacentes a ele sobre os demais.

O segundo momento teria iniciado em meados do século XVIII e, diferente do anterior que era regido por Deus, (autorizava o que quer que fosse) desvendava através das escrituras e de seus asseclas o conhecimento dos mistérios da natureza e “catequizava os bárbaros” (diga-se domínio e subjugação dos povos conquistados). É nessa altura que a ciência, que ao justificar a compreensão das coisas e de seu funcionamento, autorizaria a sua exploração e usufruto (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Em razão desta concepção e da aceitação desses fundamentos paradigmáticos, esse processo se alargou a todos os espaços, na medida em que o sistema sócio-econômico-político que o subjaz, o capitalismo, se mundializa e ocupa todos os espaços. Até mesmo o tempo é reduzido a dinheiro e sua riqueza se esvai, quando reduzido a uma abstração matemática conforme lembra Harvey (2001).

O terceiro movimento, o da globalização, aconteceria por volta dos anos de 1930 a 1940 e é marcado pela racionalidade eurocêntrica e sua tecnociência. No entanto, os encaminhamentos depois de então, não avançaram muito na problematização dos fundamentos ou das raízes da própria crise que provocaria o que é o próprio sistema capitalista em que vivemos (PORTO-GONÇALVES, 2006, p 26).

Daí a necessidade de descolonizar o pensamento e, principalmente, se abrir para às múltiplas matrizes de racionalidade que o mundo comporta e que a ideologia do progresso e do desenvolvimento impede de dialogar por negá-los na sua autoridade. Nesse sentido, os marcos do pensamento eurocêntrico negam a autoridade tanto do outro absoluto – natureza – como dos outros povos com suas distintas matrizes de racionalidade (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 24).

Diante disso, pode-se dizer que em meio a esse contraditório turbilhão, e da crise do paradigma hegemônico, existem alternativas sendo construídas. Santos (1988) afirma, e compartilha-se da ideia, que a crise do paradigma científico dominante não tem volta e suas bases e seus fundamentos estão abalados e cria nesse processo as condições necessárias e apropriadas para uma epistemologia emergente, menos determinista, parcelar e ligada à quantificação.

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não-dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/ cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa (SANTOS, 1988, p. 61).

O universal abstrato é a colonialidade do poder através de um saber colonizador, que pretende forçar a ideia de um conhecimento superior e, por isso, naturalmente, deve se impor sobre tudo e todos. Um grande desafio, sobretudo por estarmos vivendo e enfrentado aquilo que Casanova (2006) denomina de “bifurcação” na qual o que fizermos hoje poderá definir nosso futuro e o da humanidade.

2.1 A CONCEPÇÃO MODERNA DE CIÊNCIA

Um olhar retrospectivo acerca da produção do conhecimento científico que percorre a história da ciência e do conhecimento permite-nos entender que esta transcorre os acirrados debates envolvendo os cientistas. Este revela-se numa interlocução infinita, mas que em seu percurso vai deixando suas marcas inertes, seja pela procura da distinção entre a considerada pseudociência, o senso comum e a ciência em si, seja pelo diálogo dentro do qual os cientistas assumem distintos posicionamentos sobre a forma de estar, de entendimento, de investigação, enfim, de encarar a realidade sobre o mundo e sobre o objeto que se procura melhor compreender, descrever, comparar ou até descobrir algo que nunca antes tivera sido desvendado.

A ciência moderna tida como a institucionalização de práticas e articulação de métodos é então tomada como o caminho a ser percorrido pelas sociedades modernistas, fruto do renascimento europeu que coloca o indivíduo livre e racional no centro da produção científica, relegando assim o pensamento das sociedades primitivas bem como a tradição grega vinculada à contemplação. De acordo com Santos (2000, p. 60) a partir da revolução científica do século XVI, o cenário de edificação da ciência passou a ser dominado pela corrente modernista de formação do pensamento científico nas ciências naturais e, no século XIX, se estendeu para as ciências sociais emergentes a partir do empirismo baconiano até condensar-se no positivismo oitocentista.

Também influenciada pelo projeto científico cartesiano sobre o exercício cognitivo da mente e da existência da verdade no mundo da natureza, esta postura científica erguida sobre os pilares do método que incorpora a crença na objetividade, no racionalismo e na verdade assentou na definição de critérios rígidos para a produção do

conhecimento científico. Era, assim, desenhada a forma principal que caracteriza o paradigma moderno de produção do conhecimento e que na visão de Plastino (2001) se dispõe a conhecer o real através da separação do objeto que é a natureza possuidora da essência organizada numa lógica racional e o ser humano dotado de racionalidade, consubstanciando, deste modo, a cisão entre a natureza e o ser humano que deverá constituir-se como neutro no processo de busca de conhecimento, denotando, assim, a sua característica determinista, totalitária e excludente. Arraigado na ideia de que somente o conhecimento objetivo e explicativo é o que melhor dá conta dos problemas, ele exclui o conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo buscando leis e regularidades, determinações na evolução e transformação dos indivíduos ou até das sociedades.

O fazer científico alinhado na perspectiva do paradigma moderno dominou a modernidade, quando as ciências naturais se mostravam protagonistas, de acordo com Santos (2000, p. 62) baseando-se no questionamento e na desconfiança sistemática da realidade descartando a ciência aristotélica baseada no empirismo e na repetição dos fatos e fenômenos. A ideia do mundo máquina evidencia-se e transforma-se na grande hipótese universal da época moderna, e o seu determinismo mecanicista é o horizonte certo da forma de conhecimento utilitário e funcional, trazendo consigo novas contribuições para a ciência, agora, tidas como as mais eficazes para justificar até os fenômenos sociais e humanos.

Santos (2000) descreve a ciência moderna como aquela que explica que

A natureza é tão só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de lei; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar. A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. (...) Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. (...) O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. (...) Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (...) As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum (SANTOS, 2000, p. 62-64).

No século XIX, o contexto precursor e a intensa atividade intelectual criaram as condições para que o modelo científico modernista se estendesse para as ciências sociais emergentes. Articulado dentro de duas variantes distintas, Santos (2000) esclarece que a aplicação do modelo mecanicista nas ciências sociais consistiu no estudo da sociedade através do que designa – a primeira da física social – tendo como referência as ciências naturais e todos os seus princípios epistemológicos e metodológicos – a segunda que reivindica para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio – baseado no ser humano e na sua especificidade em relação à natureza. O autor descreve estes estudos como os que

(...) tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensível, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo nomotético. Esta concepção de ciência social reconhece-se numa postura antipositivista e assenta na tradição filosófica da fenomenologia e nela convergem diferentes variantes (...). Contudo, numa reflexão mais aprofundada, esta concepção, (...) revela-se mais subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais do que parece. Partilha com este modelo a distinção natureza/ser humano e tal como ele tem da natureza uma visão mecanicista à qual contrapõe, com evidência esperada, a especificidade do ser humano. (...) ambas as concepções de ciência social pertencem ao paradigma da ciência moderna, ainda que a concepção mencionada em segundo lugar represente, dentro deste paradigma, um sinal de crise e contenha alguns dos componentes da transição para outro paradigma científico (SANTOS, 2000, p. 65-67).

É dentro deste posicionamento do paradigma moderno que surge a grande questão. Até que ponto o modelo de racionalidade da ciência permite resolver os problemas da humanidade? Sobre esta questão, Santos (2000, p. 68) assevera uma transição irreversível do paradigma científico expresso na racionalidade dada à crise em que se mergulhou.

Para o efeito, o autor explicita as mudanças introduzidas no olhar científico, quer pela mecânica quântica no rombo do paradigma da ciência moderna, quer pela revolução imposta pelas noções de relatividade da simultaneidade apresentadas por Einstein, para explicar, por um lado, o desconhecimento do real e a distinção entre o sujeito do conhecimento e o objeto bem como sua complexidade. Por outro lado, o caráter não contraditório dos sistemas para questionar o rigor da matemática e a sua definição enquanto forma de rigor que se opõe a outras formas de rigor alternativo, uma

forma de rigor cujas condições de êxito na ciência moderna não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias.

A visão acima apresentada demonstra a existência de várias propostas e maneiras de entender o conhecimento e a verdade e que as mesmas variam de época para época e, claro, considerando os instrumentos e métodos investigativos disponíveis. Em seu artigo denominado “*Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*”, Boaventura de Sousa Santos (1988) discorre sobre uma visão que mostra a oposição à postura da ciência moderna e que trás consigo os argumentos de cientistas em favor da produção do conhecimento científico não mais ancorado, exclusivamente, no objetivismo, mas sim vinculado ao conhecimento científico desenvolvido por meio de um processo de construção coletiva.

Ora, é dentro desta nova manifestação do fazer científico que Santos (1988; 2000) traça o espectro de crise do modelo da ciência moderna influenciada pelos progressos da teoria das estruturas dissipativas que possibilitaram a apresentação de resultados da interação de processos microscópicos segundo uma lógica da auto-organização numa situação de não equilíbrio nos sistemas abertos.

Portanto, o autor focaliza o questionamento da lei da causalidade explicada pela ciência moderna com base em razões ontológicas e não pragmáticas. Torna-se claro que o conhecimento científico é de precisão limitada e que os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas, são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles.

3. BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: A CRÍTICA DA MODERNIDADE E A CRISE DOS PARADIGMAS

O paradigma na visão de Thomas Kuhn (1994) indica um conjunto de crenças e valores partilhados pelos membros de determinada comunidade, sendo vistos como realizações passadas com carácter exemplar, denotando, deste modo, uma função normativa. A teologia até o início do século XVII, ainda era vista como ciência sagrada que comandava a totalidade do saber.

Sua organização em estilo, diga-se, monárquica, estava sob o poder régio da teologia, que considerava qualquer questionamento a qualquer setor do conhecimento uma blasfema ou sacrilégio. O pensamento aristotélico valorizava a física qualitativa e a astronomia geocêntrica formulada no século II por Cláudio Ptolomeu, segundo a qual a Terra se encontra imóvel no lugar central do universo (SILVA, 2007). Kuhn (1994)

denomina de *ciência normal* o período de estabilidade de um paradigma, período esse em que não há preocupação com fatos novos, mas com o estudo de coisas relevantes sempre no âmbito do próprio paradigma.

O surgimento de algo diferente é visto como uma *anomalia*. Esta, por sua vez, rompe com a *ciência normal*, pois sempre que ocorre uma anomalia ocorre uma crise. As anomalias são as crises dos paradigmas, que podem ser resolvidos ou gerar uma ruptura. Quando ocorre a ruptura temos uma revolução. O termo revolução, na acepção de Kuhn (1994) indica que as antigas verdades científicas já não dão conta da explicação dos fatos da realidade. Então essas antigas verdades são substituídas por novas verdades e por novos caminhos que conduzem à realidade dos fatos. Isso significa que o paradigma anterior para de funcionar adequadamente na exploração de um certo aspecto da natureza, gerando o sentimento de funcionamento defeituoso. Esse sentimento defeituoso que pode levar à crise é um pré-requisito para a revolução (KUHN, 1994, p. 126).

Segundo Sousa Santos (2000), os valores que estruturaram a vida social e cultural no Ocidente, estariam perdendo sua vitalidade e aceitação atualmente, abrindo, assim, lacunas e descontinuidades. Portanto, segundo este autor é a própria modernidade enquanto projeto civilizatório que está em crise e,

[...] o que quer que falte concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos sob pena de nos mantermos prisioneiros de mega armadilhas que a modernidade nos preparou: a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias. Daí a necessidade de pensar em descontinuidade em mudanças paradigmáticas e não meramente sub paradigmáticas (SANTOS, 2000, p. 93).

Bourdieu (1983) lembrou que competência dentro do campo científico deveria ser compreendida enquanto capacidade de falar e de agir, a partir de uma posição socialmente autorizada e por um agente determinado. Essa visão traz implícita não somente a perspectiva da luta concorrencial intracampo, mas também o que pode denominar-se de luta intercampos.

Neste espaço de tensões entre disciplinas, o embate se estabelece simultaneamente a partir de pontos comuns entre elas e de códigos próprios a cada uma, representados por formas particulares de linguagem, de pressupostos teóricos e de linhas de pensamento que, embora não possam ser colocados como a base de conflitos epistemológicos, estão diretamente remetidos aos interesses intrínsecos e/ou extrínsecos de cada área, formando com ela o que poderíamos chamar de seu capital técnico.

Portanto, a Crise dos Paradigmas retrata uma questão epistemológica que se remete a Thomas Kuhn em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1992) e às inúmeras ramificações teóricas que daí surgiram.

3.1 O PARADIGMA DOMINANTE

Thomas Kuhn (2000, p. 72) aponta que a “a estruturação de um paradigma é um processo complexo e multifacetado. Um paradigma ao surgir e antes de se tornar dominante, para por uma chamada de “pré-paradigmática”, quando são introduzidas mudanças na formulação dos problemas e suas resoluções, revogando-se o método e as crenças do modelo anterior.

Explica ainda que é no encontro de dois modelos distintos que se constitui o período “pré-paradigmático” em que um tomará, necessariamente, o lugar do outro. Entende-se que os séculos XIV e XV caracterizam-se, sobremaneira, como um período “pré-paradigmático”, em que o período da modernidade começou a ser gerado e junto com ela houve o surgimento da Ciência Moderna.

Um paradigma novo para tornar-se dominante confronta-se com o anterior, competindo com ele e negando - quase sempre - seus pressupostos, mudando a sua perspectiva histórica, suas crenças, concepções, formas de pensar, atuar e produzir conhecimentos (PEREIRA, 2002, p. 21).

Teatro de uma revolução científica sem par na história da humanidade, os tempos modernos são também a época em que se instala uma nova forma de conhecimento do homem, agora em torno da ciência e não mais da filosofia ou da teologia racional (DOMINGUES, 1991, p. 32).

Entretanto, a ordem científica constituída enquanto paradigma dominante, global e com certa racionalidade pretendeu-se único e como o mais verdadeiro por meados do século XIX,

“Sendo em modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional e todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2006, p.21).

3.2 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PARADIGMA DOMINANTE

Opondo-se à visão Aristotélica da ciência e do mundo, o paradigma dominante possibilitou uma nova visão do mundo e da vida. A ciência moderna é contra todas as

formas de dogmatismo e de autoridade, se opõe ao conhecimento vulgar (senso comum), na medida em que a ciência desconfia das evidências da nossa experiência imediata.

O avanço do conhecimento científico se dá pela observação descomprometida e livre, sistemática e mais rigorosa possível dos fenômenos naturais.

A Matemática fornece à Ciência o instrumento privilegiado de análise, a lógica da investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Na ciência, ao contrário do senso comum, a determinação da causa formal é alcançada banindo-se a intenção. O conhecimento nas palavras de Santos (1988, p. 51) seria “baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro”.

Barros (2006) esclarece que sendo possível determinar as leis do comportamento e atuação dos fenômenos naturais através da matemática e pela divisão cartesiana, o mundo se encaixa dentro de uma ordem e estabilidade tais, que o conduzem ao mecanicismo e servem de base para a ação humana com vistas ao avanço técnico e tecnológico.

Portanto, este determinismo mecanicista, continua Barros (2006), volta-se para o desígnio de dominar e alterar o real, mais que de compreendê-lo em profundidade. Sua extensão para as ciências sociais, já no século XIX, de acordo com o mesmo autor é muito conveniente para o período anterior de ascensão burguesa ao poder político, e vai manifestar-se de duas principais maneiras:

Uma que se dedica a aplicar no estudo da sociedade os princípios metodológicos aplicados até então às ciências naturais [baseado em Comte; no positivismo], analisando os fatos sociais por suas características externas e possíveis de serem determinadas através da observação e medição [Durkheim]; a segunda busca formular sua própria metodologia, baseada no fato de que as ciências sociais, por serem subjetivas, não podem basear-se nos mesmos princípios das ciências naturais, exigindo métodos mais qualitativos que quantitativos [Weber] (BARROS, 2006, p.3).

3.3 A CRISE DO PARADIGMA DOMINANTE

A abordagem acerca da crise do pensamento filosófico científico da modernidade está relacionada às transformações quer do modo de produção, quer da forma de concepção do conhecimento e que marcaram o desenvolvimento da ciência, afetando o pensamento racionalista e o determinismo científico que lhe eram característicos. Tornava-se cada vez mais complexa a tarefa de construção de uma

ciência e de um pensamento filosófico sólido, completo e universal. Pode-se compreender aqui, a crescente dificuldade e impossibilidade para conceber, conhecer e explicar o mundo através da razão, expondo assim as limitações e as fragilidades da ciência e da razão humana mediante o despontar de acontecimentos e de eventos históricos que se mostram de difícil alcance científico e compreensão racional.

Kuhn (2000, p. 17) explica que a crise de paradigmas caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação, com os modelos anteriores predominantes de explicação.

A fundamentação da crise do paradigma dominante é apresentada por Sousa Santos (1988, p. 48) como sendo resultado de duas condições: uma teórica e outra sociológica. O paradigma modernista descrito como modelo de racionalidade científica tornou-se abrangente e global, se desenvolveu afastando o saber aristotélico e o medieval ao que, considerava conhecimento não-científico - o senso comum e os estudos humanísticos. O autor explica que com o advento da concepção pós-moderna a crise do paradigma dominante se aprofundou tornando-se irreversível, pois o momento caracteriza-se por uma verdadeira revolução científica atinente ao aprofundamento do conhecimento que permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda o modelo modernista da ciência.

Na explicitação sobre as condições teóricas assevera que a relatividade da simultaneidade de Einstein representa o marco inicial do rompimento àquele paradigma. A preocupação deste cientista é descrita por Santos (1988, p. 54-55) como a busca de uma solução relativa à problemática da simultaneidade de acontecimentos presentes no mesmo lugar, à existência de outros, entretanto astronomicamente separados. Portanto, estas visões sobre distância e a definição dos sistemas de medição revolucionaram as concepções de tempo e de espaço, colocando em cheque o pensamento de Newton sobre o tempo e espaços absolutos.

Fundamentado no contexto das mudanças trazidas pela mecânica quântica, no que Heisenberg e Bohr explicam ser a impossibilidade de observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar; não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele - princípio da incerteza de Heisenberg, que revela o princípio da interferência estrutural do sujeito no objeto observado, visualiza assim grandes transformações e implicações para o fazer científico dentro da corrente modernista, agora fortemente contestada e criticada pelo novo paradigma emergente. Só é possível aspirar a resultados aproximados dada a limitante estrutural do conhecimento humano, daí as leis da física serem tão só probabilísticas. A inviabilização do determinismo mecanicista é

demonstrada pela impossibilidade de a totalidade do real não se reduzir à soma das partes em que é dividida para ser observada e medida (SANTOS, 1988, p. 55).

Como defende Morin (1982, p. 176) a complexidade é vista como um aspecto essencial. A distinção do sujeito e objeto é assim considerada muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista e a dicotomia passa a ser visualizada como parte de um *continuum*.

Santos (1998, p. 55-56) prossegue na explicação sobre o questionamento a fazer ao rigor da medição expresso pela matemática e, se apoia no teorema da incompletude e os teoremas sobre a impossibilidade de encontrar dentro de um dado sistema formal a prova da sua consistência – isto é, apoiado nas investigações de Gödel que segundo o autor vêm demonstrar que o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento. Questiona-se assim o rigor da matemática e apela-se a sua redefinição enquanto forma de rigor que se mostra oposta as outras formas de rigor alternativo.

A argumentação da teoria das estruturas dissipativas e o princípio da ordem através de flutuações é apresentada por Santos (1988, p. 56) fundamentada nos avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia, a partir da década de 1960 e explica a lógica de auto-organização numa situação de não-equilíbrio de Prigogine; em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Estudos desenvolvidos por diversos cientistas explicam que

[...] a importância maior desta teoria está em que ela não é um fenômeno isolado. Faz parte de um movimento convergente, pujante, sobretudo a partir da última década, que atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais, um movimento de vocação transdisciplinar que Jantsch designa por paradigma da auto-organização e que tem aflorações, entre outras, na teoria de Prigogine, na sinérgica de Haken, no conceito de hiperciclo e na teoria da origem da vida de Eigen, no conceito de autopoiesis de Maturana e Varela, na teoria das catástrofes de Thom, na teoria da evolução de Jantsch, na teoria da “ordem implicada” de David Bohm ou na teoria da matriz-S de Geoffrey Chew e na filosofia do *bootstrap* que lhe subjaz (SANTOS, 1988, p. 56-57).

Anteriormente relegadas ao esquecimento pelo positivismo, os aspectos relacionados à “análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica passaram a ser amplamente considerados na reflexão epistemológica” (*Idem*, p. 57). Neste contexto, prossegue Santos (1988)

primeiro com a o questionamento dos conceitos de lei e de causalidade, e fundamenta o caráter independente dos fenômenos observados dentro de um conjunto de condições cuja interferência é observada e medida. Ele explica que esta visão motivou a separação entre os fenômenos “separações que se mostram sempre provisórias e precárias uma vez que a verificação da não interferência de certos fatos é sempre produto de conhecimento imperfeito, por mais perfeito que seja” (p. 57). Recorrendo a Popper, justifica seu argumento mediante a assunção de que as leis têm um caráter probabilístico, aproximativo e provisório, conforme este afirma no seu princípio da falseabilidade

A reflexão epistemológica sobre o conteúdo do conhecimento científico moderno é tratada por Santos (1988, p. 57) como aquele que exclui os outros saberes do mundo, pois se caracteriza como mínimo, dada a sua prepotência sobre a natureza, vinculado exclusivamente à quantificação, ao que ao fazê-lo desqualifica, a torna num objeto e degrada os fenômenos a partir do seu rigor e objetivação. Com esta argumentação o autor pretende evidenciar os limites do conhecimento modernista, e estes se situam no âmbito qualitativo e não são passíveis de superação mediante maiores quantidades de investigação ou maior precisão dos instrumentos.

Na explicitação sobre as condições sociais Santos (1988) se propõe a apresentar um conjunto de questões consideradas como os limites estruturais ligadas ao processo de produção de conhecimento científico, e colocam a ciência como tendo conseguido ganhar rigor, mas ter perdido em capacidade de auto regulação. O autor traça o cenário sobre o qual a ciência se desenvolveu ancorada na “ideologia da autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, que durante muito tempo (...) “cientistas colapsaram perante o fenômeno global da industrialização da ciência a partir, sobretudo das décadas de trinta e quarenta” (SANTOS, 1988, p. 59).

Nas sociedades capitalistas, a ciência se industrializou. Os poderes econômico, social e político passaram a ter um papel fundamental na fixação das prioridades científicas, tanto para os campos de sua aplicação, como para a definição do tipo de investigação a ser realizada. De acordo com Santos (1998) uma crítica ao modelo vigente de produção científica voltado para interesses militares e econômicos altamente convergentes até quase sem distinção e cujo reflexo se verifica no nível da sociedade relaciona-se aos seus resultados provocados pela catástrofe ecológica e o holocausto nuclear tendo transformado acidentes em ocorrências sistemáticas.

Dois efeitos principais, no âmbito da organização do trabalho científico, são apresentados como produtos da industrialização da ciência. O primeiro refere-se à estratificação da comunidade científica; as relações de poder entre cientistas tornaram-

se mais autoritárias e desiguais; os cientistas foram proletarizados no interior de seus centros e laboratórios. O segundo refere-se à nova característica da ciência assente na impossibilidade do acesso para todos a, “investigação capital-intensiva tornou impossível o livre acesso aos equipamentos, resultando na desigualdade no desenvolvimento científico e tecnológico entre os países centrais e os países periféricos.

As condições teóricas e epistemológicas acima apresentadas representam o terreno sobre o qual foi erguido o novo paradigma de produção da ciência agora não exclusivamente assente no racionalismo e no determinismo, mas que permite uma maior construção e abre novas possibilidades para as formas de conhecimento. Santos (1988, p. 58) assegura que crise do paradigma possibilita uma “busca de uma vida melhor a caminho de outras paragens onde o otimismo seja mais fecundo e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada”.

4. O PARADIGMA EMERGENTE

As transformações capitalistas, sobretudo aquelas planejadas a partir da última década do século XX, visíveis, especialmente, no campo da economia, resultaram numa contrapartida das áreas do pensamento.

Desde essa época, as ponderações teóricas vêm marcando a história com o surgimento de novas formas de pensamento. Não há dúvidas que a atividade intelectual tenha sofrido uma grande reviravolta. A todo o momento surgem obras com abordagens que fazem referência aos tempos atuais como um novo tempo, uma nova era. Uns argumentam que não há mais história, outros decretam o fim da geografia, e há os que batizam os novos tempos como tempos da pós-modernidade.

A história mudou, disso não há dúvida, e é possível perceber que a mudança foi tão rápida e repentina que até o novo século parece ter chegado antecipadamente. O fenômeno chamado globalização e o grosso das mudanças no seio da indústria levam o mundo à convivência com um progresso ininterrupto que o “novo” parece já nascer velho. Esse tipo de progresso, segundo alguns teóricos, remete ao passado a filosofia da história, as metanarrativas, as ideologias, a utopia e a própria modernidade.

Em meio a esse cenário, assiste-se também a uma mutação ideológica do perfil intelectual. Faz-se presente na literatura e no seio da academia uma revisão de posturas teóricas e o nascimento de novas teorias.

4.1 CIÊNCIA NA PÓS-MODERNIDADE

Nesta secção pretende-se discorrer sobre os aspectos do pensamento pós-moderno, característico do que Santos (1998) designa uma “ciência nova” como fruto da crise do racionalismo baseado nos metarelatos. A proposta da chamada pós-modernidade coloca como prioridade uma nova racionalidade, portando atribuída à realidade da investigação científica. Conjetura-se uma ciência baseada nas ideias verificáveis e falíveis que se mostram incompletas, ou verdades provisórias. Conforme argumenta Fernandes

O pós-modernismo apresenta-se correntemente como superação da prática tradicional de investigação e como questionamento da ciência normal (...) como um pós-iluminismo apresentado sob a forma de anti-iluminismo. Enquanto pós-iluminismo não abandona a racionalidade iluminista, mas procura completá-la com elementos da proposta romântica. Nessa medida, associa racionalidade (pós-iluminismo) e sentimento (anti-iluminismo) no processo de conhecimento (FERNANDES, 1992, p. 22).

Uma questão fundamental para o entendimento do pensamento pós-moderno está relacionada à justificação apresentada pelos investigadores Santos (2000), Fernandes (1993), Lyotard (2004), e que perpassa a mera necessidade de mudança paradigmática fundamentada na incompletude da visão racionalista e determinista da produção científica defendida pelo paradigma dominante. Fernandes (1992, p. 18) explica que não está em causa a mudança dos procedimentos lógicos da produção científica, mas a própria configuração da experiência humana.

A proposta pós-modernista vem desafiar o cientificismo desenvolvido com base no positivismo e que chamou a si a responsabilidade de estudar o mundo e explorar a natureza tendo como padrão único de investigação a matriz quantitativa vinculada ao rigor epistemológico da racionalidade e do determinismo. Para o efeito inicia-se o movimento que denuncia a impossibilidade da verdade conforme propalado pela ciência moderna, provocando o desencanto sobre a razão e emergência da nova ciência assentada na relatividade da verdade e na consciência perdida, agora agregadora e encantadora.

Neste contexto, Santos (1988, p. 60) discorre sobre o que chama de revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionária, onde o paradigma emergente se justifica por teses a favor da produção de um conhecimento prudente para uma vida decente. Para o autor, uma primeira tese é traçada a partir da defesa da quebra da distinção dicotômica entre ciências naturais e sociais e afirma, pois que, todo o

conhecimento científico-natural é científico-social, por isso pouco sentido faz evidenciar o princípio mecanicista da matéria e da natureza contraposto aos conceitos de ser humano, cultura e sociedade.

Fundamentado nas descobertas científicas imprimidas na física e na biologia, que questionam a distinção entre o orgânico e inorgânico, seres vivos e matéria inerte, humano e não humano bem como nos avanços trazidos pela mecânica quântica, Santos (1988) defende que a ciência pós-moderna veicula na “consciência no ato do conhecimento, deve-se hoje de a introduzir no próprio objeto do conhecimento, sabendo que, com isso, a distinção sujeito/objeto sofrerá uma transformação radical” (p. 61). O autor aponta para uma superação da distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais, urdida sob a égide das ciências sociais.

Santos (1988, p. 62) explica que as ciências sociais de “vocação antipositivista, caldeada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interacionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática, reivindicando a especificidade do estudo da sociedade (...), constitui o modelo de ciências sociais que, numa época de revolução científica, transporta a marca pós-moderna do paradigma emergente (...), trata-se de um modelo de transição (...), que define a especificidade do humano por contraposição a uma concepção da natureza (...)”.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza   humana (SANTOS, 1988, p. 63).

O paradigma emergente critica a especialização e a restrição do objeto, características do conhecimento científico modernista. A especialização   propulsora da segregação e da organização do saber tornando o conhecimento disciplinado e restringindo a possibilidade de criação, de transposição rigorosa do método e da realização de uma investigação desamarrada e condicionada pelo positivismo científico.

Porém, o novo paradigma pretende romper as barreiras epistemológicas impostas pelo reducionismo e parcialização, apresentando uma ideia de conhecimento que segundo Santos (1988, p. 64-65) constitui a segunda tese da sua justificação que advoga que todo o conhecimento é local e total,   total, pois tem como horizonte a totalidade universal.   local dado que reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando a sua exemplaridade e transforma-os em pensamento total ilustrado.

O paradigma emergente constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por comunidades interpretativas concretas como projetos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença (...). Essa nova ciência é tradutora, incentiva os conceitos e as teorias locais a emigrarem para outros lugares – conhecimento sobre as condições de possibilidade, pluralidade metodológica. O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidades. As condições de possibilidades da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento desse tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada (SANTOS, 1988, p. 65-66).

Neste ponto de vista o enfoque apresentado pelo paradigma da ciência pós-moderna privilegia a produção do conhecimento científico baseado na exploração de estilos metodológicos e de interpretação dos fenómenos que agregam a criatividade do cientista no contexto da investigação científica. De acordo com Santos (1988, p. 67-68) esta postura científica permite, por um lado, afastar a distinção epistemológica entre o sujeito e objeto fruto de um conhecimento objetivo, factual e rigoroso tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais.

Por outro lado, favorece o resgate do sujeito. Por esta razão a terceira tese afirma que todo o conhecimento é autoconhecimento, o ato de conhecimento e o produto do conhecimento passam a ser inseparáveis, sujeito passa a ser novamente objeto – “a ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real”.

Alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte, da poesia também são explicações possíveis da realidade. Ciência autobiográfica e auto-referenciável. Ciência mais contemplativa que ativa, não só controla ou faz funcionar. A dimensão estética da ciência passa a ser reconhecida. A criação científica como uma criação artística (SANTOS, 1988, p. 68).

A quarta tese da justificação do paradigma pós-moderno apresenta uma crítica ao modo determinista através do qual se produz conhecimento científico, e afirma que ao mesmo tempo produz desconhecimento dado primar pela exclusão e o diálogo com as outras formas do saber. Neste sentido, Santos (1988, p. 70) afirma que todo o

conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Assim a ciência pós-moderna procura resgatar as virtualidades desta forma de conhecimento para enriquecer e relação dos seres humanos com o mundo massificando o autoconhecimento a par da ciência formal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise dos paradigmas é necessária para a evolução da história, porém devemos atentar para que não se tornem pragmáticas verdades que servem para a dominação e exploração de uns humanos sobre outros e sobre a natureza(s).

Boaventura de Sousa Santos propõe estarmos vivenciando a crise do sistema de pensamento hegemônico (e de vida, diríamos) e a emergência de elementos de um Paradigma Emergente. Ao defender a construção social do conhecimento científico, o catedrático luso põe em causa a teoria representacional da verdade e a primazia das explicações causais. Vai mais longe e diz que o rigor do conhecimento científico tem limites inultrapassáveis e que a sua objetividade não implica a sua neutralidade.

A crise do paradigma dominante é descrita e são identificados os traços principais do que o professor Boaventura denomina como paradigma emergente, atribuindo às ciências sociais antipositivistas uma nova centralidade, e defende a transformação da ciência num novo e mais esclarecido senso comum. Este se mostra agora libertador, dentro do qual emerge uma visão do mundo cada vez mais pragmática e prática, vinculado às experiências de um conjunto social determinado e que serve para proporcionar a igualdade de acesso ao discurso, à competência cognitiva e linguística sem distinção nem privilégios, mas que se traduz no autoconhecimento e no desenvolvimento de uma ciência ao serviço da sabedoria de vida.

Partindo da ideia da necessidade de reflexões “cada vez mais aprofundadas sobre os limites do rigor científico”, que a nosso ver se constituiu nos últimos duzentos anos (com o Paradigma Hegemônico), mas também, decorrente dos "perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica e da guerra nuclear" (SANTOS, 2006, p.14), percebe-se corroborando Santos (2006) que temos que perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência pela nossa felicidade, diante do fim de um ciclo de hegemonia de certa ordem científica.

Assim, pode-se afirmar que, relativamente às ciências naturais há obstáculos a serem transpostos, e estes podem ser abreviados ou mesmo extinguidos com o passar do

tempo, do que se depreende que as ciências sociais vivem em constante atraso em relação às naturais. Assim como Sousa Santos (2000), também argumenta-se que estamos vivendo uma transição paradigmática, e que este novo tempo difere de todos os outros que o antecederam em termos de crise, pois, além da existência da crise de paradigmas, há possivelmente outra, que é a crise das sociedades. Pode-se então dizer que, além de ser a origem do novo e do desconhecido, o período que vivemos abre novas possibilidades e perspectivas. Rompe com alguns elementos daquilo que é estabelecido e vigente, tanto no que se refere à ciência quanto ao que diz respeito à sociedade.

Poderá dizer-se, igualmente que contemporaneamente o legado epistemológico e o manancial de ensinamentos da modernidade expõem a tarefa de produção de conhecimento científico perante uma situação que, de acordo com Fernandes (1993), lhe é normal. Porém, se conjectura como um desafio constante dado exigir mudanças e, entende-se que a crise em si expressa o despertar do papel do ser humano como instigador dessa mudança e concomitantemente das transformações em curso na forma de encarar a pesquisa científica. O paradigma pós-moderno é, por assim dizer, a crítica necessária para a prática científica, e que pode ajudar a investigação a construir abordagens metodológicas que permitam a aproximação da realidade em face da recorrente mutabilidade desta mesma realidade há muito estudada.

REFERÊNCIAS

BARROS, C. M. *Novo paradigma ou irracionalismo? Notas críticas a um discurso sobre as ciências*, de Boaventura Sousa Santos. In: X Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração de Educação, 2006, São Paulo. Anais. São Paulo: ANPAE, Jun. 2006.

CASANOVA, P. G. *As novas ciências e as humanidades: da academia à política*. São Paulo: Boitempo, 2006. COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

DIAS, D. G.; BATTESTIN, C. *A natureza da/na crise dos paradigmas no século XXI*. Anais do GT Educação Ambiental da XXXII Reunião Anual da Anped, Caxambú, n. , p.1-16, out. 2009.

FERNANDES, A. T. *A sociologia e a modernidade*. In: *II Congresso Português de Sociologia*, 1993, Lisboa. Atas. Lisboa: Fragmentos, v. 1, p. 7-28, 1993.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

- GEWANDSZNAJDER, F. O que é o método científico? São Paulo: Pioneira, 1989.
- HARVEY, D. Condição Pós-Moderna. Petrópolis: Loyola, 1991.
- KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectivas, 1994.
- _____. A estrutura das revoluções científicas. 5ª Ed.- Trad.- Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva S.A., 2000. (Coleção debates, 115).
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1982.
- PEREIRA, R. A. *A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e com o currículo*. P. 159, 2002. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação Em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- PLASTINO, C. A. *O primado da afetividade: A crítica freudiana ao paradigma moderno*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discours sur les Sciences et les Arts, in Oeuvres Completes*, v. 2, Paris, Seuil, 1971.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos Avançados.*, São Paulo, v. 2, n. 2, Aug. 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 Jul. 2011.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiência*. São Paulo: Cortez, 2000,
- SILVA, V. S. *Ciência moderna: quem vai pagar a conta? História, imagem e narrativas*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.17-31, abr. 2007.

LIBERDADE TEÓRICA – UMA ANÁLISE DOS LIMITES E TENSÕES ENTRE A CRIATIVIDADE TEÓRICA E AS POSSIBILIDADES DE INCOERÊNCIA

José D'Assunção Barros¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo examinar a questão da necessidade de transformações teóricas nas ciências humanas. A intenção é abordar o problema da “liberdade teórica”, e todos os aspectos aqui envolvidos. É examinado um significativo número de autores que possam trazer exemplos de como tem se renovado a criatividade na elaboração de pensamentos teóricos, e também, em contrapartida, situações que frequentemente impõem limites e restrições à inventividade teórica. Entre outras questões, serão discutidos problemas como anacronismo, fetiches autorais, confusões entre teoria e realidade, enrijecimento da teoria, transformação da teoria em doutrina

Palavras-Chave: Teoria. Conceitos. Paradigmas. História da ciência.

ABSTRACT

This article attempts to examine the question of the necessity of theory transformations in the human sciences. The intention is to approach the problem of the “theory Liberty”, and all aspects here involved. It is examined a significant number of authors that can be bring examples of how has been renovated the creativity in the elaboration of theory thoughts, and, otherwise, also situations that frequently imposes limits and restrictions to the theory invention. Among other questions, they are discussed problems as anachronism, author's fetishes, confusions between theory and reality, rigidity of theory; transformation of theory into doctrine.

Keywords: Theory. Concepts. Paradigms. History of science.

INTRODUÇÃO

Qualquer campo disciplinar necessariamente apresenta uma dimensão teórica – uma instância na qual começam a se constituir os conceitos que serão operacionalizados pelo campo de saber; um ambiente, por assim dizer, no qual se gesta e se atualiza um vocabulário que será comum aos praticantes; e um espaço no qual passarão a transitar os paradigmas aceitos pelo campo, as correntes teóricas de aplicação mais geral para o campo e as voltadas para uma reflexão mais específica acerca dos processos e objetos de estudo de interesse da disciplina em questão. A Teoria é aqui o repertório de “modos de ver” que se disponibiliza ao praticante de um campo, antes mesmo que ele possa lançar mão de um igualmente importante repertório de “modos de fazer” que corresponde à metodologia.

¹ Professor-Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutor em História pela UFF. E-mail: jose.d.assun@globomail.com

As relações entre o campo disciplinar e a sua dimensão teórica – imersas no contexto intelectual e social produzido pelos praticantes do campo – não são, todavia, isentas de tensões. Constituir um ambiente teórico para uma certa pesquisa envolve escolhas, disputas territoriais, inscrições em redes formadas por aqueles que já partilharam ideias similares, ajustes a questões concretas e efetivas que dizem respeito não apenas ao meio acadêmico como também à sociedade como um todo, às tendências culturais predominantes, às próprias circunstâncias políticas.

Neste pequeno livro, refletiremos acerca destas tensões que podem ser produzidas entre a Teoria e um campo de saber, e, sobretudo, acerca dos problemas que estão envolvidos na escolha de um quadro teórico pelo praticante do campo disciplinar, que se vê constantemente recolocado diante do desafio de adequar às tendências disponíveis a sua própria ‘liberdade teórica’. O nosso espaço de reflexão corresponderá ao universo das ciências humanas – tais como a História, a Antropologia, a Sociologia – pois este é ainda mais rico de tensões que parecem afetar a liberdade teórica do que as disciplinas ligadas ao universo das ciências naturais e exatas (as quais, obviamente, também não estão isentas de tensões que se produzem no confronto entre conhecimento, tecnologia e sociedade).

A ILUSÃO DA COERÊNCIA ABSOLUTA

Partamos de algumas provocantes indagações iniciais. Será necessário ao pesquisador escolher um só paradigma, ou um sistema teórico único, depurado de quaisquer contribuições que não partam senão do interior deste sistema já consolidado?² Há autores incompatíveis uns com os outros, bem como conceitos que não podem ser misturados entre si sob hipótese alguma? Existem “autores sagrados”, cuja contribuição

² Texto clássico para a definição de “paradigma”, ainda que mais voltado para as ciências exatas e naturais, é o livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962), de Thomas KUHN (1922-1996). Nele, o autor define o que seria um “paradigma” como um “conjunto de crenças, valores e técnicas comuns a um grupo que pratica um mesmo tipo de conhecimento”. Kuhn priorizava em sua análise as ciências exatas e naturais, e por vezes se refere ao paradigma como uma espécie de macroteoria, marco ou perspectiva que se aceita de forma geral por toda a “comunidade científica” relacionada a determinado campo de saber (por exemplo, a Física, a Química, ou a Astronomia). A análise funciona particularmente bem para o caso de boa parte da história da Física – que apresentou um grande paradigma dominante desde Newton e até a emergência de novos paradigmas no século XX – ou para a Astronomia, a Química, e outros campos. Contudo, como o próprio Kuhn admite em texto posterior (2006, p.265-273), o conceito precisa ser redefinido quando aplicável às ciências humanas, as quais tendem a ser multiparadigmáticas – isto é, partilhadas simultaneamente por diversos paradigmas teóricos. Por isto Thomas Kuhn criou depois o conceito de “Matriz Disciplinar” (1969), que poderia corresponder a este universo mais amplo de preceitos que é aceito de maneira geral pelos praticantes de um campo, e os paradigmas podem se apresentar como alternativas no interior desta mesma matriz. Esta última proposta se adapta particularmente bem ao âmbito das ciências humanas.

é inquestionável e definitiva? Enquanto isso, ao inverso, existem “autores malditos”, que já não podem mais ser recuperados, e que devem ser condenados por todo o sempre ao inferno do ostracismo teórico? Devem as teorias apresentar certo nível de permeabilidade, de modo a interagir com o seu exterior, ou, ao contrário, deverão blindar seus cascos como navios que se preparam para singrar mares perigosos.

Vamos refletir, inicialmente, sobre a primeira pergunta: aquela que indaga sobre a necessidade ou não de se adotar um paradigma único, concebido sob a perspectiva de uma ‘coerência absoluta’ e, até mesmo, devotada a uma espécie de “purismo das origens”. Colocada a questão de outra forma, podemos nos perguntar, ainda, sobre até que ponto um ‘autor-fundador’ de determinada corrente teórica tem poderes ou direitos absolutos sobre a perspectiva teórica que se originou de suas reflexões sistematizadas. De igual maneira, e na mesma linha de reflexões, mais já apelando para uma tonalidade mais irônica, alguém também poderia indagar se todo autor-fundador deve ser elevado a objeto de culto, ou se determinados sistemas teóricos devem permanecer preservados em sua “pureza original”, tombados como “patrimônios teóricos” que não convém sequer retocar.

Até as penúltima década do século XX, ainda predominava em muitos dos meios acadêmicos e instituições de pesquisa, particularmente na área das ciências humanas, a ambição de construir grandes sistemas capazes de darem conta de tudo, bem como de fornecerem todas as respostas às diversas questões surgidas no campo disciplinar em questão – fosse este a História, a Sociologia, a Antropologia, a Geografia, ou a Psicologia. Também não era raro que os pesquisadores e pensadores que haviam escolhido este ou aquele paradigma hostilizassem (mesmo que amistosamente), ou pelo menos se afastassem preemptivamente, de outros que haviam escolhido ou mesmo apenas dialogavam com “paradigmas rivais”.

A crise dos grandes sistemas explicativos, dos grandes esquemas que resolviam tudo no mundo abstrato das idéias – mas que, ao contato com as situações sociais concretas ou com as realidades históricas trazidas pelas fontes, mostravam suas insuficiências – acabou por trazer ao âmbito das ciências sociais e humanas uma certa liberdade teórica que, a nosso ver, tem sido de alguma maneira benéfica para a reflexão sociológica, geográfica, antropológica, psicológica, linguística e historiográfica. Se algumas vertentes pós-modernistas forneceram uma alternativa pessimista e por vezes

paralisante à crise dos grandes paradigmas³, por outro lado também existiram respostas criativas que se empenharam em renovar os diversos campos de saber no âmbito das ciências humanas e da historiografia em particular.

O filósofo austríaco Paul Feyerabend (1924-1994), em um instigante livro que traz o título de *Contra o Método* (1975), afirma a certa altura de suas reflexões que “nenhuma teoria está em concordância com todos os fatos do seu domínio” (FEYERABEND, 1989, p.79). Libertar-se de exigências de ‘coerência absoluta’ em relação a um sistema teórico fechado pode ser um bom conselho para evitar estagnações e para assegurar uma maior riqueza de recursos. É também o que já postulava o epistemólogo francês Gastón Bachelard (1884-1962), que, embora rejeitando a idéia de um “ecletismo de fins”, não hesita em considerar um certo “ecletismo de meios”.

“Aos filósofos nos reclamaremos do direito de nos servir de elementos filosóficos separados dos sistemas em que tiveram origem” (BACHELARD, 1940, p.10).

Conhecer os grandes paradigmas teóricos que se disponibilizam para o trabalho sociológico ou historiográfico é fundamental para a formação do cientista social ou do historiador. Aderir integralmente a um destes paradigmas, a tudo o que até hoje disseram os maiores autores ligados ao paradigma escolhido, pode não ser igualmente salutar. Ma boa recomendação parece ser a de que só se deve aderir a todos os elementos de um determinado paradigma, ou, mais restritamente ainda, a uma determinada subcorrente teórica no interior deste paradigma, se o pesquisador sente-se inteiramente à vontade com o seu tema no ambiente teórico proporcionado por esta sua escolha. Aceitar imposições cegamente é via de regra contraproducente e limitador, mormente quando acabamos de definir “Teoria” como um “modo de ver as coisas”. Encarar a teoria como doutrina ou dogma, recusar-se a aceitar aportes interessantes que tenham sido originados em outros campos teóricos, rejeitar o contato ou o diálogo com autores que se acredita serem incompatíveis com o “modo de ver” que se escolheu definitivamente e por todo o sempre, é algo equivalente a aceitar uma viseira definitiva: a lente que substituirá o verdadeiro olho do pesquisador – este que deveria sempre se conservar como um olho humano e aberto ao desafio de explorar novas paisagens – e que corre o risco de se converter, com a estagnação teórica, em “olho de vidro”, inerte e

³ O notório debate sobre *A Condição Pós-Moderna*, introduzido pelo filósofo pós-estruturalista francês Jean-François Lyotard (1979), através de um livro logo criticado por Fredric Jameson (1984) e outros autores marxistas como David Harvey (1989), Alex Callinicos (1991), Terry Eagleton (1996) e Perry Anderson (1998), insere-se diretamente neste quadro de tensões e reflexões sobre a Crise dos Paradigmas.

já sem função recriadora. Uma coisa é enxergar o mundo a partir destas “lentes” que são as teorias, cada qual permitindo uma perspectiva diferenciada e colorizando o mundo de uma nova maneira; outra coisa é enxergar (não enxergar) o mundo através de um “olho de vidro”, colado definitivamente ao rosto para disfarçar a verdadeira ausência de visão. Em casos como este, a “teoria” pode contribuir mais para “cegar” do que para abrir a mente em direção a “novos modos de ver as coisas”⁴.



A FOBIA DA INCOMPATIBILIDADE

No quadro acima, reunimos em um esquema visual – para além da anteriormente discutida ‘adesão burocrática à total coerência de um sistema’ – outras travas muito habituais ao livre fluir da construção teórica. Trata-se de um certo complexo de “fobias”, “fetiches” e “deformações” contra os quais o pensador e pesquisador deve se prevenir, uma vez que, no limite, obliteram irreparavelmente o pensamento teórico

⁴ Esse fetiche teorizante ao qual estamos nos referindo como uma ‘adesão burocrática à Total Coerência de um sistema pré-estabelecido’, corresponde àquilo que, em sua obra *O Método* (1991), Edgar Morin destacou como uma “disposição do sistema a fechar-se em sua armadura lógica, que assim se torna racionalizadora”. Logo adiante, continua o filósofo francês com as seguintes palavras: “Racionalidade e Racionalização têm o mesmo tronco comum: a busca de coerência. Mas, enquanto a racionalidade está aberta ao que resiste à lógica e mantém o diálogo com o real, a racionalização integra à força o real na lógica do sistema e crê então possuí-lo” (MORIN, 1998, p.171).

conduzindo-o a bloqueios, paralisias, empobrecimentos, perdas de oportunidades de avançar e diversificar a elaboração de conhecimento. Vamos chamar ao segundo aspecto que gostaríamos de examinar, considerando-o como uma das travas que têm se mostrado mais freqüentes como impedimentos à livre invenção teórica, de “Fobia da Incompatibilidade” (2). Este item refere-se tanto à irreduzível rejeição de misturar certos autores, tidos por incompatíveis, como à recusa ferrenha de combinar certos conceitos, ou mesmo elementos oriundos de sistemas teóricos distintos. A nossa experiência com relação à idéia de ‘imiscibilidade de certos autores entre si’, muito difundida em alguns setores dos meios acadêmicos, é que, na verdade, não existe essa pretensa situação de incompatibilidade entre certos autores para *todas* as situações.

O que torna compatível certa conexão de autores – assim como o que permite uma determinada conexão de ‘campos históricos’ – é o seu objeto de estudo específico, é o uso que você fará de cada um destes autores diante destes objetos, é o que você tomará de cada um deles. Foucault não é “incompatível com o Materialismo Histórico”. O que se pode dizer é que um certo uso de Foucault pode se tornar incompatível com um certo uso de determinado autor marxista, diante de determinado objeto histórico e de certos encaminhamentos metodológicos. O que estou usando de Foucault, o que estou utilizando do Materialismo Histórico, como esta combinação pode ser empregada para o meu objeto histórico? Este objeto solicita esta combinação, ou a rejeita? Oferece-me uma escolha? Questões como estas devem ser feitas diante de um quadro teórico. Combinar “visões de mundo” (isto é, “teorias”) pode perfeitamente abrir espaço para novas “visões de mundo”. Ou não.

É importante se ter em vista que um determinado sistema austero, reconhecido pela comunidade historiadora por ter mostrado eficácia para a análise de certos objetos e questões propostas, pode se mostrar totalmente inadequado para outro objeto histórico, distinto dos que até então justificaram a adoção do sistema pré-posto. Forçar certo sistema a ajustar ou enquadrar a todo custo um objeto pode contribuir para deformá-lo efetivamente. Não há regras⁵. Há escolhas. E as escolhas devem ser feitas diante do objeto de estudo, seja as que se referem à Teoria ou ao Método. Abrir-se à novidade, de todo modo, é sempre uma excelente postura. É adequado, também, considerar a possibilidade da invenção conceitual, ou de uma nova utilização de conceitos já existentes para produzir algo novo. Quando examinamos o contexto de formação do campo paradigmático que mais tarde ficaria conhecido como Materialismo Histórico,

⁵ “Não há uma só regra que seja válida em todas as circunstâncias, nem uma instância a que se possa apelar em todas as situações” (FEYERABEND, 1989, p.279).

podemos ver que Karl Marx (1818-1883) soube reutilizar de uma nova maneira, para viabilizar a constituição de um novo paradigma para o estudo das sociedades humanas, uma série de conceitos que já existiam em campos teóricos bem diferenciados, alguns até antagônicos.

Karl Marx extraiu a perspectiva da “dialética” do idealismo hegeliano, que já a apresentava como um princípio fundamental para a análise do mundo natural e histórico. O fundador do Materialismo Histórico combinou-o, entretantes, com um “materialismo” que era estranho ao hegelianismo, e que já existia, por outro lado, no âmbito de reflexões produzidas por outros autores – desde Ludwic Feuerbach (1804-1872) até os materialistas franceses do período iluminista, que o precederam). Longe de parar por aí em sua admirável construção teórica, Marx reutilizou, para uma nova finalidade, um conceito de “luta de classes” que já vinha sendo utilizado por historiadores franceses da Restauração, tais como François Guizot (1787-1874) ou Augustine Thierry (1795-1856). A ideologia, a práxis, tampouco foram conceitos inventados por Marx. O primeiro remetia a uma discussão inicial introduzida pelo filósofo e político francês Destutt de Tracy (1754-1836) havia publicado um livro intitulado *Elementos de Ideologia* (1801)⁶. O conceito de praxis vinha dos gregos antigos, a começar pelos desenvolvimentos que lhe dera Aristóteles⁷. Também o conceito de alienação – que Marx utiliza para diversos âmbitos da vida humana, mas sobretudo para finalmente examinar a alienação do trabalhador no interior do modo de produção capitalista – Marx o havia buscado no próprio Hegel (1770-1831), e também em Feurbach (1804-1872), autores que utilizam o conceito com sentidos e direcionamentos distintos⁸. A perspectiva socialista já tinha uma história pregressa que remetia a certos grupos revolucionários do período da Revolução Francesa, e que seguira adiante, com novas cores, pelos processos de luta encaminhado por outros revolucionários como Louis Auguste Blanqui (1805-1881) ou através dos sistemas de

⁶ Nesta obra, Destutt de Tracy utiliza o termo “ideologia” como uma expressão genérica, relativa a um novo campo de conhecimentos que desejava fundar sob a designação de “ciência das ideias”. O sentido que Marx lhe emprestaria seria outro.

⁷ Por exemplo, na distinção entre práxis e poiesis desenvolvida nos capítulos 4 e 5 do Livro VI de *Ética a Nicômaco*.

⁸ Ludwig Feurbach, por exemplo, aplicou a ideia de alienação à análise mais específica da questão religiosa, argumentando que a “alienação religiosa” era a mãe de todas as alienações e que, “ao criar Deus e projetar um ser idealizado no Céu”, o homem havia se alienado de si mesmo. Marx, tanto nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, como em obras posteriores mais voltadas para a alienação no seio da produção capitalista, expandiu o conceito para novas direções. Sobre isto, ver BARROS, 2011-b, p.223-245.

pensamento de socialistas utópicos como Fourier, Robert Owen e Saint-Simon⁹. De Adam Smith (1723-1790) vinha a meticulosa abordagem da história a partir das transformações dos sistemas de economia, tecnologia e trabalho que logo Marx e Engels chamariam de “modos de produção”¹⁰.

Todos estes princípios e conceitos – dialética, materialismo, historicidade radical, luta de classes, modos de produção, ideologia, alienação, práxis, socialismo – e outros ainda que também compõem a constelação teórica no interior da qual se movimentam as abordagens relacionadas ao Materialismo Histórico, já existiam à época de Marx e Engels, com sentidos próximos ou distanciados daquelas que lhes emprestariam estes autores¹¹. No entanto, Karl Marx soube combinar alguns destes conceitos, oriundos de âmbitos teóricos distintos (isto é, conceitos aventados antes dele por autores pertencentes a campos teóricos rivais ou tidos por incompatíveis) de modo a produzir um sistema teórico inteiramente novo – uma nova “visão de mundo”, capaz de propor novos problemas e fazer novas indagações que antes não seriam possíveis. Também soube partir da contribuição da Economia Política clássica, escolhendo alguns autores (tais como Adam Smith e David Ricardo) e rejeitando outros (tais como Thomas Malthus), por inadequados aos novos problemas que desejava examinar. E por fim, a seu tempo, avançou para além dos patamares de visão que estavam inarredavelmente ligados ao “quadro de coerência” da Economia Clássica.

O bem articulado edifício teórico desenvolvido por Marx e Engels não poderia ter sido construído se estes autores estivessem aprisionados em uma rede teórica paralisante e em um sistema único de origem, e, sobretudo, se não admitissem recriar um novo ambiente teórico a partir de elementos que já existiam na época como

⁹ A palavra “socialismo”, mas não a sua prática e o horizonte de esperanças e lutas políticas que ela designa, surgirá na imprensa francesa dos anos 1830 para designar a doutrina de Saint-Simon (1760-1825); quanto à expressão “comunismo”, foi empregada pela primeira vez no livro *Viagem a Icária* (1840), de Etiènne Cabet (1788-1856), para descrever uma sociedade comunista fictícia por ele imaginada e apresentada em um romance que descreve uma sociedade utópica à maneira do que já haviam feito Thomas Morus, Francis Bacon e inúmeros autores anteriores.

¹⁰ A perspectiva de que o movimento da História faz-se a partir do desenvolvimento das forças produtivas, embora não nomeadas exatamente desta maneira, já aparece em Adam Smith, particularmente no capítulo VIII de *A Riqueza das Nações* (1776).

¹¹ É também o caso do conceito de “divisão de trabalho”. Adam Smith examina a questão nos capítulos 1 a 3 de *Riqueza das Nações* (respectivamente: “A Divisão do Trabalho”, “O princípio que dá origem à Divisão do Trabalho” e “A Divisão do Trabalho limitada pela extensão do Mercado. Marx dedica-se, no capítulo XII de *O Capital*, ao tema da “Divisão do Trabalho e Manufatura”). Para dar outro exemplo, também relacionado às interrelações entre Marx e Adam Smith, podemos lembrar a análise que Marx desenvolve a respeito da ‘acumulação primitiva’ – a qual teria permitido a gênese histórica do capitalismo – no capítulo 24 do Livro I de *O Capital* (1867). Rigorosamente falando, o conceito também já aparece em Adam Smith, com a designação “previous accumulation”, na *Investigação sobre a Natureza e a Causa da Riqueza das Nações* (1776).

possibilidades e realizações em obras diversas. Que depois outros (mas não a maioria dos pensadores marxistas, evidentemente) tenham mais tarde tomado aquele admirável edifício teórico, elaborado com grande capacidade criadora e recriadora por Marx e Engels, e pretendido transformá-lo em uma doutrina fechada, irretocável, sob o argumento de que um modelo coerente não pode incorporar contribuições teóricas diversificadas, é algo estranho à própria prática criadora dos fundadores do Materialismo Histórico enquanto um modelo adequado para a análise das sociedades humanas.

O FETICHE DO AUTOR

Para além da insistência na rigorosa e burocrática ‘coerência do sistema’ e da ‘fobia da incompatibilidade’, outra trava a evitar é o ‘fetiche do autor’ (3). Há autores que são elevados por certos seguidores em verdadeiros heróis hagiográficos. Nestes casos, incorpora-se não o que se acha interessante ou útil de determinado autor, mas “tudo” o que disse este autor, elevado à posição de profeta de uma nova religião teórica¹². O fato é que não precisamos, para incorporar a salutar e demolidora crítica de Friedrich Nietzsche (1844-1900) ao conhecimento milenarmente orientado pelo racionalismo clássico¹³, levar junto alguns dos seus “escritos políticos” carregados de rejeição aos ideais de igualdade social¹⁴. Muito menos seria preciso aceitar, por causa desta que é uma das mais brilhantes obras filosóficas já produzidas, os seus aforismos contra as mulheres (*A Gaia Ciência*, aforismos 60 a 75), ou adotar a rejeição musical do último Nietzsche a algumas das mais belas composições de Richard Wagner (*O Caso Wagner*, 1888). Tampouco seria preciso deixar de enxergar o extraordinário valor do

¹² Nietzsche, em certa passagem de *Ecce Homo* (1888) – uma espécie de grande memorial no qual o filósofo alemão analisa suas obras e entretete comentários sobre a repercussão futura das mesmas – registra uma frase significativa: “tenho um medo horrível de que um dia me proclamem santo”. Também é atribuída a Karl Marx a frase: “A única coisa que eu sei é que eu não sou marxista”.

¹³ Para um dos impactantes textos de Nietzsche que, entre inúmeros ensaios mais desenvolvidos, encaminham uma crítica do conhecimento, ver a célebre *Consideração Intempestiva* que traz o título “Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral” (1873), na qual o filósofo alemão fala sobre a invenção do conhecimento a partir de uma imagem cósmica: “Em algum recanto perdido deste universo que se expande no brilho de incontáveis sistemas solares houve, certa vez, um astro em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Este foi o minuto mais arrogante e mais mentiroso da história do mundo, mas não passou de um minuto. Após uns poucos suspiros da natureza, o astro congelou e os animais inteligentes tiveram de morrer [...] Essa é a fábula que alguém poderia inventar, e mesmo assim não teria ilustrado suficientemente o modo lamentável, vão, fugidio, sem sentido e sem importância com que o intelecto humano se apresenta no meio da natureza”. Michel Foucault comenta o texto em sua palestra *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2003, p.13).

¹⁴ Para um texto de rara beleza poética que expõe a aversão de Nietzsche aos discursos igualitários, ver a passagem “Das Tarântulas”, da Segunda Parte de *Assim Falou Zaratustra* (1883-1885) [1985, p.112-115].

Materialismo Histórico como instrumento de análise para a história e para as ciências sociais, apenas porque não se quer abraçar a causa do socialismo revolucionário nos mesmos moldes em que a propuseram Karl Marx e Friedrich Engels, ou mesmo a posterior corrente política do chamado “marxismo-leninismo”. De igual maneira, reconhecer a descoberta do “inconsciente” (FREUD, 1915) ou o valor do “método de investigação psicanalítica” não significa aceitar necessariamente “todo” o Freud. As teorias podem ser recompostas livremente a partir dos conceitos e abordagens que um dia foram criados pelos grandes pensadores. Aceitar a-criticamente tudo o que disse um autor é retornar aos tempos patrísticos do “argumento de autoridade”, no qual uma afirmação ou assertiva não precisava ser demonstrada, se já tivesse sido assinada em baixo por uma grande autoridade no campo de conhecimento professado¹⁵.

Particularmente quando as teorias se convertem em doutrinas (questão sobre a qual já discorreremos) o ‘fetiche do autor’ pode desempenhar um papel especial (e anti-científico) em alguns sistemas de pensamento, ou mais especificamente nas versões destes sistemas de pensamento que se ossificaram ou se blindaram contra as trocas externas que poderiam promover a crítica e a reformulação. É muito comum, como um caso particular de ‘fetiche do autor’, o ‘fetiche do fundador’. Sacraliza-se o fundador de um sistema, e os textos por ele proferidos em algum momento (muitas vezes no interior de certo contexto e voltados para determinado campo de aplicabilidade) passam a ser citados e recitados como se fossem artigos de fé¹⁶. Um texto deslocado de seu contexto e de seu campo de aplicação original pode deformar completamente a teoria flexível que um dia foi criada por um autor, convertendo-a em doutrina rígida, em dogma.

Da mesma forma, a repetição vazia e dogmática dos ditos de um autor pode desvitalizar as proposições que um autor um dia ofereceu à comunidade científica para ser posteriormente elaborada nos quadros científicos de seu campo disciplinar. De proposição científica, o dito se converte em ‘argumento de autoridade’: a fórmula

¹⁵ Assim se refere Isaac Asimov (1920-1992), ironicamente, ao uso do argumento de autoridade pelos chamados criacionistas, que combatem teorias como a da *Origem das Espécies* (1858), de Charles Darwin: “A Bíblia diz que Deus criou o mundo em seis dias e a Bíblia é a palavra de Deus inspirada. Para o criacionista médio é tudo o que importa. Todos os outros argumentos são apenas um meio tedioso de combater a propaganda de todos aqueles perversos humanistas, agnósticos e ateus que não estão satisfeitos com a clara palavra do Senhor” (ASIMOV, 1981). O ‘argumento de autoridade’ pretende bastar a si mesmo, e dispensar toda a argumentação dedutiva e demonstração empírica como se uma determinada afirmação proferida por certa autoridade ou fonte inquestionável adquirisse peso incontestado de Lei. Em que pese que o “argumento de autoridade” seja frequentemente evocado no âmbito religioso, também o encontraremos na Ciência, sempre que achamos suficiente citar o que disse um grande autor para encerrar uma argumentação que deveria se desenrolar através de dedução e demonstração empírica, de discussão teórica sistemática e refinamento conceitual

¹⁶ Sobre isto, ver MORIN, 1998, p.170.

experimental se deteriora em receita; o conceito perde suas qualidades de instrumento flexível e aberto ao novo, para se transformar em trava, em artigo de fé, em objeto de culto¹⁷.

A DEMONIZAÇÃO DE AUTORES

Há outra trava que costuma prejudicar o bom fluxo teórico, e que é mais ou menos o contrário do “argumento da autoridade”. Carl Sagan (1934-1996), em um dos mais interessantes ensaios inseridos no seu livro *O Mundo Assombrado por Demônios* (1995), chama a este tipo de “falácia de argumentação” de “*ad hominem*” (“ao homem”), consistindo este procedimento retórico em atacar o argumentador e não o argumento¹⁸. Pode ocorrer em um livre debate de idéias, por exemplo, que um argumentador falacioso busque atacar aspectos pessoais da vida do teórico para desmerecer a possibilidade de incorporação de sua contribuição teórica. Ou, o que vem dar na mesma, que alguém se recuse a examinar a contribuição teórica de certo autor – impedindo a si mesmo de se beneficiar de uma contribuição que lhe poderia ser eventualmente útil, ou ao menos digna de ser considerada de um ponto de vista teórico – apenas porque está preso àquilo que, de nossa parte, chamaremos de “Demonização de Autores” (4).

Para evocarmos um bom exemplo, nos anos 1960 fazia muito sucesso nos meios acadêmicos e intelectuais da França uma corrente teórica do marxismo que surgiu das proposições teóricas aventadas por um filósofo francês de origem argelina que se chamava Louis Althusser (1918-1990). Muitos comentadores denominaram “marxismo estruturalista” a esta corrente, uma vez que Althusser combina de alguma maneira as idéias e conceitos de Karl Marx com um estruturalismo francês à maneira de Claude Lévi-Strauss (1908-2009).

¹⁷ Podemos lembrar como certas proposições científicas de Marx foram convertidas, por alguns autores, em postulados de validade universal ou transformadas em ossatura para uma doutrina. Karl Korsch (1886-1961), em *Marxismo e Filosofia* (1923), chama atenção para o fato de que certas proposições que aparecem nos textos de Marx estariam associadas a determinado contexto e voltadas para certo campo de análise ou de aplicação. Contudo, teriam sido convertidas por autores posteriores em princípios de validade geral. Seria o caso de algumas análises de Marx relacionadas à “ascensão e desenvolvimento do capitalismo na Europa Ocidental”, que depois foram elevadas a uma instância de validade geral por Plekhanov (1901) e Lênin (1914). Conforme assinala Josep Fontana (2004, p.321-2), o próprio Marx, em sua correspondência (*Cartas Russas*), teria expressado restrições ao uso generalizado ou esquemático de análises suas que apenas se referiam a processos históricos particulares (seria o caso do “capítulo 24” de *O Capital* (1867), que aborda o processo de “Acumulação Primitiva” que se dá especificamente na Europa Ocidental, (MARX, 2004) mas que nunca pretendeu constituir-se em fórmula aplicável ao desenvolvimento histórico de todas as outras sociedades. / É também uma crítica contra a ossificação de algumas correntes marxistas aquela que Sartre desenvolve em *Crítica da Razão Dialética* (1960).

¹⁸ O texto de Carl Sagan traz o instigante título de “A Arte Refinada de Detectar Mentiras” (1995, p.232-252), e procura rastrear uma série de “falácias argumentativas”.

Ocorre que, em 1980 – 15 anos depois do lançamento de seu bem-sucedido livro *Pour Marx* (1965) – o filósofo franco-argelino, em um surto psicótico, estrangulou sua companheira (Hélène Rytman) com a qual vivia desde 1946. Cinco anos depois, Althusser escreveu um livro intitulado *L'avenir dure longtemps* (1985)¹⁹ – obra autobiográfica na qual, entre inúmeras revelações bombásticas, reivindicou certa responsabilidade pelo assassinato da companheira, o que resultou em acirrada polêmica entre seus detratores e seus correligionários. Na sequência, Althusser foi internado em um hospital psiquiátrico, no qual viveu em relativa reclusão, dedicando-se ali a redigir a sua *Autobiografia*. Confessou ainda, em outra oportunidade, que nunca havia lido certos textos de Marx, autor em relação ao qual tivera a pretensão de fazer uma verdadeira revisão em livros como *Ler o Capital* (1965)²⁰.

A contribuição teórica de Althusser foi tão significativa que atraiu o interesse teórico de toda uma geração de intelectuais franceses dos anos 1960, dentro e fora do Marxismo. Grandes teóricos ligados ao paradigma do Materialismo Histórico, como os historiadores Pierre Vilar (1906-2003) e Edward Thompson (1924-1993), enfrentaram adequadamente as proposições de Althusser. O primeiro escreveu um bem fundamentado artigo para a revista dos *Annales* intitulado “Marxismo e Construção” (VILAR, 1973); o segundo publicou uma demolidora coletânea de ensaios intitulada *A Miséria da Teoria* (THOMPSON, 1978), na qual vai além das críticas a Althusser e termina por propor o refinamento de certas proposições do Materialismo Histórico. Considerar uma proposta teórica e refutá-la, retificá-la, refiná-la, rediscuti-la, mas tudo nos próprios termos do debate teórico em questão, e buscando desenvolver uma argumentação a partir da verificação lógica e da sustentação empírica, é o procedimento adequado que enriquece a Teoria da História, ou qualquer outro tipo de Teoria no âmbito científico. Mas não será difícil encontrar, com relação às propostas de Althusser, estranhas reflexões baseadas na postura da ‘Demonização do Autor’, fundadas na declaração de que é absurdo sequer discutir as proposições teóricas de um homem que havia estrangulado a própria esposa.

Também não é digno de constar como refutação da teoria althusseriana o fato de que o próprio autor declarou depois não conhecer certos textos de Marx em uma “autocrítica”; afinal, uma Teoria deve ser testada, discutida e considerada a partir das proposições e conseqüências que carrega em si mesma, dos conceitos que ela mesmo

¹⁹ O futuro dura muito tempo.

²⁰ Para uma biografia sobre Louis Althusser, ver MOULIER-BOUTANG, 1992. *A AutoBiografia* (“Les Faits”) acompanha a edição de 1992 de *L'avenir dure longtemps* [1985].

mobiliza em sua formulação. Também é válido contrapor, comparativamente, teorias entre si, com o intuito de demonstrar que uma funciona melhor que a outra com relação a determinado objeto de estudos, ou que responde melhor às novas perguntas trazidas por um novo tempo. Todavia não é possível, de um ponto de vista científico, agregar questões e observações de ordem pessoal como elementos que irão dar suporte à rejeição de uma teoria. Fazer isso é apelar para a falácia da ‘Demonização de Autores’. Neste caso, tem-se uma espécie de “argumento de autoridade ao avesso”, e fala-se de “autores malditos”.

Uma observação é oportuna: mesmo quando um autor faz uma autocrítica e renega a sua própria obra, ou migra de um campo teórico a outro, isto não cancela a sua contribuição teórica anterior. Um autor não tem mais direitos sobre um livro que escreveu, assim que o coloca no mundo. Uma boa obra, bem fundamentada teoricamente (e na verdade qualquer tipo de produção intelectual) adquire vida própria quando se torna pública, podendo a partir daí ser utilizada de modos diversificados pela comunidade de leitores e pelos vários campos de saber. A “autodepreciação do autor” também não cancela uma obra anterior: não é isso que poderá inviabilizá-la teoricamente.

Nenhum destes desdobramentos relacionados à vida pessoal ou a uma ‘demonização do autor’, assim como também não o seu contrário, que seria uma ‘beatificação do autor’ ou a sua elevação a ícone, pode encontrar adequado respaldo em uma boa discussão teórica. Rejeitar a contribuição teórica de um determinado autor em vista de certos incidentes da sua vida pessoal equivaleria e se recusar a apreciar algumas das mais belas composições musicais de Richard Wagner (1813-1883) porque este gênio da música manifestou em alguns de seus escritos opiniões anti-semitas, ou porque algumas das óperas do compositor alemão foram depois muito apreciadas por Hitler e até mesmo usadas para embalar deprimentes práticas em campos de concentração. A Música existe como construção estética a ser apreciada, independente da personalidade de seu autor ou dos usos que lhe foram emprestados em um outro momento. Uma construção teórica, da mesma forma, está livre no mundo a partir do momento em que é oferecida às comunidades de cientistas e historiadores, e deve ser examinada nos termos de seu potencial explicativo, de sua clareza argumentativa e de sua sustentação demonstrativa.

Há outro tipo de falácia que se desdobra da ‘demonização do autor’, e que consiste em depreciar a Instituição a que se vincula o pensador que sustenta determinada argumentação teórica. Alguém que sustenta que não é preciso considerar as

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 202-237.

reflexões de determinado autor porque ele é ligado a uma instituição de ensino ou pesquisa de menor importância ou sem significativo peso acadêmico, como se houvesse uma espécie de hierarquia de lugares institucionais a partir dos quais os argumentos adquirem mais valor quando proferidos desta ou daquela instituição, não deixa de também estar incorrendo, de uma maneira ou de outra, neste par que se relaciona aos ‘argumentos de autoridade’ e à ‘depreciação de autores’. Quando Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) contribuíram para revolucionar a historiografia francesa, na primeira metade do século XX, estavam lotados na Universidade de Estrasburgo, e dali proferiram suas implacáveis críticas contra os tradicionais mandarins historiográficos que controlavam o Departamento de História da mais prestigiosa universidade francesa desde os tempos medievais: a Sorbonne. A força de seus argumentos em favor de uma nova prática historiográfica não pode ser obstaculizada pelos argumentos de autoridade que lhes foram contrapostos a partir da mais poderosa torre de marfim do sistema universitário francês²¹. Enfim, no limite, o ideal é que qualquer discussão teórica possa ser travada teoricamente, ou que ela se sustente sozinha, sem que seja necessária uma legitimação externa, institucional. As exigências de legitimação ocorrem muito, é claro, e, ainda que inevitáveis, não fazem parte propriamente dos procedimentos científicos.

O TEMOR ÀS CONSEQÜÊNCIAS ADVERSAS

Avançando em nosso ‘Quadro das travas e impedimentos ao livre fluir teórico’, veremos que também existem aqueles que rejeitam sequer discutir uma teoria por temor às suas ‘Conseqüências Adversas’ (5). Seria uma postura teórica deste tipo a que poderia estar oculta no gesto de impor a-cientificamente o ensino do Criacionismo, contra a sequer menção à *Teoria das Espécies* de Charles Darwin (1859), com base no mero argumento de que, se esta teoria for aceita, há o risco de trazer a ruína a sistemas religiosos construídos desde há muitos séculos, dos quais a humanidade necessita para não mergulhar em uma vida caótica. O mesmo argumento também poderia ser utilizado

²¹ Em seu livro sobre *A Escola dos Annales* (1990, p.27), Peter Burke mostra como a nova Universidade de Estrasburgo, situada também em uma cidade renovada (recentemente dexanexada da Alemanha em favor da França com o fim da 1ª Guerra), oferecia por isso mesmo “um ambiente favorável à inovação intelectual”. Foi neste ambiente que surgiu a conexão entre Marc Bloch e Lucien Febvre, preparando o advento do movimento dos Annales, um dos mais renovadores para a historiografia contemporânea. O próprio Peter Burke, em uma nota de rodapé, presta depoimento similar a respeito de sua atuação na nova universidade de Sussex, um ambiente intelectual igualmente novo e efervescente do qual ele mesmo teria participado nos anos 1960.

erroneamente para proibir discussões com base na proposta teórico-metodológica do Materialismo Histórico, uma vez que Karl Marx, um dos criadores deste paradigma, era de opinião de que “a religião é o ópio do povo” (*Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, 1944)²². Aliás, neste caso combinamos as duas falácias, a da “fobia das consequências adversas”, e uma forma invertida da “adesão burocrática à total coerência do sistema”. Afinal, rejeita-se aqui o Materialismo Histórico em todos seus aspectos, apenas porque seu criador, Karl Marx, era ateu, como se certo sistema teórico só pudesse ser aceito considerando literalmente a adesão a todos os pontos de vista formulados pelo criador original (isso é também uma forma invertida do “fetiche do autor”). Paulo Freire (1921-1997), um dos maiores educadores da história de nosso planeta, era simultaneamente marxista e católico. Aderir a certa visão do Materialismo Histórico não o impediu de administrar em sua vida pessoal determinada crença religiosa²³. Paulo Freire não estava escravizado pela falácia da ‘adesão burocrática à total coerência do sistema’.

Também seria uma ‘fobia das consequências adversas’ se um determinado militante marxista, ligado a um partido político de esquerda, se recusasse a discutir uma teoria sobre as causas do fracasso do Socialismo Real, com base na mera argumentação de que levar adiante tal discussão teórica poderia por a perder mais de um século de história de lutas alicerçadas no desenvolvimento do chamado Marxismo-Leninismo, arriscando dissolver todos os sonhos revolucionários (o que, de todo modo, é também uma falácia argumentativa, já que se pressupõe que todos os sonhos revolucionários ligam-se necessariamente a um modelo específico dentro do Materialismo Histórico que é o do chamado “marxismo-leninismo”).

²² Diz o texto original de Marx: “A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. A religião é o ópio do povo. / A abolição da religião enquanto felicidade ilusória dos homens é a exigência da sua felicidade real. O apelo para que abandonem as ilusões a respeito da sua condição é o apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões. A crítica da religião é, pois, o germe da crítica do vale de lágrimas, do qual a religião é a auréola” (MARX, 2005, p.146-147) [original: 1943]. Na verdade, a comparação da religião com o ópio, seja depreciativamente ou valorativamente, já aparece em outros autores, como Kant, Feuerbach. Bruno Bauer, Moses Hess e Heinrich Heine, que já em 1840 teria empregado esta metáfora valorativamente ao dizer: “Bendita seja uma religião, que derrama no amargo cálice da humanidade sofredora algumas doces e soporíferas gotas de ópio espiritual, algumas gotas de amor, fé e esperança”. Sobre isto, ver LÖWI, 2006.

²³ Embora profundamente comprometido com a leitura social proporcionada pelo paradigma do Materialismo Social, inclusive nos aspectos relacionados à Práxis e ao envolvimento nos processos de transformação social, Paulo Freire declarava-se católico e estava francamente associado a entidades de caráter religioso, tal como o Conselho Mundial das Igrejas – CMI. Para uma biografia de Paulo Freire, ver GADOTTI, 1996.

A ESTAGNAÇÃO DISCURSIVA

Para além do ‘apego burocrático à coerência do sistema’, da ‘crença na imiscibilidade de certos autores’, do ‘fetiche do autor’, da ‘demonização de autores’ e da ‘fobia das consequências adversas’, uma trava muito comum é a ‘estagnação discursiva’ (6), ou o que, para utilizar uma linguagem mais popular, poderia ser entendido como uma “mesmice discursiva”. Se propor novas perguntas mostra-se um excelente recurso para alcançar novos patamares teóricos, com alguma frequência também o recurso a uma “nova linguagem de observação” permite enxergar as coisas de uma nova maneira (FEYERABEND, 1989, p.115).

Ousar criar é também importante. Experimentar novas linguagens é também se forçar a ver as coisas de uma nova maneira. É evidente, contudo, que para se aventurar à criação de uma nova linguagem sem cair na gratuidade, que se converteria em mera presunção, é útil conhecer antes as linguagens de observação já existentes, dominá-las com igual fluência. Este é o papel da “Teoria da História” enquanto disciplina importante para a formação do historiador. A Teoria da História é capaz de disponibilizar para o historiador em formação não apenas um vocabulário conceitual diversificado, como também lhe oferecer um repertório de “modos de ver” diferenciados, combináveis ou não (e o que vai ajudar a decidir isso – isto é, sobre o que usar, e como usar – não é uma afirmação dogmática, nem um decreto acadêmico, mas o objeto histórico que o historiador tem diante de si).

De todo modo, a “estagnação discursiva” também abarca como possível vício uma outra forma de fetiche, que o “fetiche do conceito”. Trata-se, aqui, de uma tendência a sacralizar não mais o autor, mas na verdade um conceito, transformá-lo em imagem sob a qual o teórico vai depositar suas oferendas, e por vezes construir uma cerca em torno deste conceito “territorializado” (isto é, transformado em espaço que passa a estar submetido a um poder)²⁴, para a partir daí só se permitir que o espaço conceitual cercado seja apenas freqüentado pelos peregrinos autorizados. Um conceito, pensaremos aqui a partir de um comentário extremamente oportuno de Friedrich Nietzsche, é algo para ser usado, de modo a favorecer um modo de visão, e não para ser reverenciado ou transformado em coisa inerte, desgastada como o “velho metal das moedas”.

²⁴ Sobre o caráter político associado ao conceito de “Território”, ver RAFFESTIN, 1993, p. 143, e também SOUZA, 2001, p.11.

“Enquanto cada metáfora intuitiva é individual e sem igual e, por isso, sabe escapar a toda rubricação, o grande edifício dos conceitos ostenta a regularidade rígida de um columbário romano e respira na lógica aquele rigor e frieza, que são próprios da matemática. Quem é bafejado por essa frieza dificilmente acreditará que até mesmo o conceito, ósseo e ortogonal como um dado e tão fácil de deslocar quanto este, é somente o *resíduo de uma metáfora*, e que a ilusão da transposição artificial de um estímulo nervoso em imagens, se não é a mãe, é pelo menos a avó de todo e qualquer conceito” (NIETZSCHE, 1974, p.57)²⁵.

Desmistificar o conceito, reenviá-lo de volta ao mundo dos vivos, desfossilizá-lo, não se deixar escravizar por este conceito solenemente convertido em ídolo de pedra ou de madeira, é por diversas vezes uma operação importante para escapar à estagnação discursiva. O “conceito” deve ser colocado ao serviço do sociólogo, do antropólogo, do historiador; não é este que deve servir ao conceito²⁶. Convém, portanto, não se deixar aprisionar a-criticamente por este “céu conceitual matematicamente repartido” de que também nos fala Nietzsche (1974, p.57). Um conceito, ou uma metáfora, é um recurso de que o pensamento teórico lança mão, e não um grilhão que se volta contra a própria leitura teórica²⁷. Quando um pensamento teórico rende-se ao peso da estagnação discursiva, quando se permite que seus conceitos se ossifiquem, a teoria perde o seu poder de vôo. As asas conceituais regridem e se recolhem, convertem-se em cascas protetoras que doravante estarão coladas ao corpo, como se fossem protetores blindados contra o meio externo. Em uma espécie de metamorfose invertida, a borboleta converte-se em larva. Veremos, mais adiante, que este é o momento em que uma “teoria” transforma-se em “doutrina”.

ANACRONISMO E FOBIA DO ANACRONISMO

Não é raro que o “fetiche do conceito” – esta forma de “estagnação discursiva”

²⁵ Em outro momento deste mesmo texto (“Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extramoral”, 1873), acrescenta Nietzsche: [alguns conceitos são] “ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas” (NIETZSCHE, 1974, p.56).

²⁶ Sobre o uso historiográfico de conceitos, ver PROST, 2008, p.115-131; e KOSELLECK, 1990, p.97-118.

²⁷ Alguns dos mais criativos historiadores que se associaram a este paradigma historiográfico – tal como foi o caso de Edward Thompson – souberam se libertar do uso estagnado de certas imagens, como por exemplo a famosa metáfora da “base que determina a superestrutura”. A metáfora da “base” de um edifício, utilizada por Marx como imagem, metáfora livremente criada, havia sido convertida em um conceito “ósseo e ortogonal” por alguns dos continuadores de Marx. Thompson e outros historiadores da Escola Inglesa de historiadores marxistas souberam submeter a eficácia desta imagem à crítica, dessacralizá-la, enfim. / Para a crítica da Escola Inglesa à metáfora da “infra-estrutura”, ver THOMPSON, 2001, p.254-255, e o ensaio *Marxismo e Literatura* de Raymond WILLIAMS (1971).

muito específica – conduza à tendência viciosa de adaptar uma fórmula já desgastada a toda e qualquer realidade²⁸. Ou, também é freqüente, incorre-se ainda no erro de aplicar, indiscriminadamente a tudo, o conceito ou sistema teórico que se mostrou eficaz para a análise de determinada realidade, mas não necessariamente a outras. O “anacronismo” – uso acrítico, para uma determinada situação histórica, de um conceito que somente se ajusta bem à análise de outra época – é outro dos vícios desta mesma família (7).

O problema do anacronismo, mais do que às demais ciências sociais e humanas – embora também atinente a elas quando seus temas específicos de pesquisa envolvem uma análise histórica implícita ou explícita – refere-se à História. O anacronismo é certamente um dos erros e vícios mais graves contra os quais deve se resguardar o historiador, mas também não é menos danosa a recaída no exagero que se entrincheira no outro extremo, uma espécie de “fobia do anacronismo” que pode levar o historiador a rejeitar o uso pertinente de categorias de análise desenvolvidas em sua própria época sob a alegação de que tais categorias não existiam no passado.

Uma coisa é se deixar enredar no vício do “anacronismo” e projetar categorias de pensamento dos homens de uma época, ou do próprio historiador, nos seres humanos de outro tempo e localidade, que se movimentavam e viviam a partir dos seus próprios padrões de pensamento e sensibilidade, e que possuíam os seus próprios referenciais de mundo e tábuas de valores (que obviamente precisam ser compreendidos pelo historiador que desenvolve a análise). Outra coisa é se deixar atolar no imobilismo que pode ser gerado pela insistência em trabalhar exclusivamente “ao nível das fontes” (como se tal fosse possível), rejeitando a rejeição do uso das “categorias do historiador” ou de seus recursos analíticos sob a alegação de que estes seriam “anacrônicos”. Esta outra ingenuidade, que poderemos denominar “fobia do anacronismo”, é quase tão danosa quanto o anacronismo.

Antes de desenvolvermos a argumentação sobre a necessidade de se permanecer equidistante em relação ao “anacronismo” e à “fobia do anacronismo”, será oportuno lembrar uma observação fundamental de Reinhart Koselleck (1923-2006) sobre o uso de conceitos em história. Em seu célebre livro *Futuro Passado* (1979), Koselleck

²⁸ Paul Veyne registra as seguintes observações sobre isso, no seu ensaio “A Histórica Conceitual”, escrito para a coletânea *Faire de l'histoire* organizada em 1974 por Pierre Nora e Jacques Le Goff: “Acontece então, frequentemente, que este ou aquele conceito novo conhece um sucesso de voga, e acredita-se encontrá-lo por toda a parte: houve um tempo em que se encontrava em todos os lugares uma burguesia ascendente, na França de Luís XVI como na Inglaterra de Cromwell, na Roma de Cícero e no Japão de Tokugawa; descobriu-se em seguida que essa nova chave não entrava em tantas fechaduras senão forçando-as, e que ainda seria necessário forjar novos conceitos para essas outras fechaduras” (VEYNE, 1988, p.71) [original: 1974].

observa que os historiadores trabalham necessariamente com dois tipos de “conceitos” ou categorias verbais, na verdade com “dois níveis de conceitos”: alguns conceitos e expressões o historiador irá retomar das próprias fontes, correspondendo àquelas palavras que os homens da própria época analisada empregavam para a sua auto-compreensão ou para descrever os acontecimentos e processos que lhes eram contemporâneos. Estes são os conceitos “ao nível das fontes”, e é certamente preciso trabalhar com eles (obviamente que de maneira crítica) uma vez que eles expressam as mentalidades de uma época, os artifícios verbais dos homens de então, as marcas de um contexto histórico que já não é mais o nosso. Mas existe um segundo nível que é o dos conceitos que se estabelecem “ao nível do historiador”. Estes correspondem às suas próprias categorias de análise. O historiador pode criá-las, ou tomá-las de empréstimo do repertório conceitual que já existe na tradição historiográfica.

Os conceitos de “modo de produção”, “crise econômica”, “colonialismo”, “luta de classes”, “mentalidades”, “estrutura”, “sistema”, podem ser perfeitamente utilizados para a análise de sociedades diversificadas, inclusive nas épocas em que ainda não se usavam estas expressões. É preciso não confundir o uso deste tipo de conceitos – aqueles que se estabelecem “ao nível do historiador”, legitimamente, como instrumentos adequados de análise – com aqueles outros conceitos que podem ser empregados “anacronicamente” em vista de os projetarmos indevidamente nos modos de pensar de pessoas de uma outra época.

Dito de outra forma, é preciso não confundir o “nível da análise” com a “realidade das fontes”. O historiador lida, obviamente, com estas duas coisas: com os instrumentos conceituais de análise, e com uma realidade histórica que ele analisa (o nível das fontes). Será importante partirmos destas considerações sobre os “dois níveis de conceitos” se quisermos ter uma maior clareza sobre o que é efetivamente o “Anacronismo”, sem recairmos inadvertidamente no seu extremo oposto, que é o das distorções causadas pela “fobia do anacronismo”. Há uma diferença de níveis e de natureza teórica entre o uso do conceito de “sistema” ou de “feminismo” para a análise de sociedades antigas, da qual é preciso nos conscientizarmos.

O que é Anacronismo?²⁹ Em primeiro lugar, é preciso não esquecer o já mencionado fato de que o historiador, ao examinar determinada sociedade localizada no passado, está sempre operando (também) com categorias de seu próprio tempo (mesmo que ele não queira). Daí aquela célebre frase de Benedetto Croce, que dizia que “toda

²⁹ Basearemos estas reflexões sobre o Anacronismo em História em BARROS, 2004, p.51-54.
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 202-237.

história é contemporânea”. Isto quer dizer que mesmo a História Antiga e a História Medieval são de certo modo histórias contemporâneas, porque são elaboradas pelos historiadores de nosso tempo (e voltadas para leitores de nosso tempo)³⁰. Há uma tensão muito delicada que envolve esta inarredável característica do trabalho historiográfico: por um lado o historiador deve conservar vivamente a consciência de que trabalhará com as categorias de seu próprio tempo, ao nível da análise, mas, por outro lado, deverá evitar que algumas destas categorias ameacem deturpar as suas possibilidades de compreender os homens do passado, seres humanos históricos que tinham as suas próprias categorias de pensamento e de sensibilidade. Estas últimas, obviamente, também serão trabalhadas pelo historiador, mas não como instrumentos para desenvolver a análise, e sim como aquilo mesmo que se analisa. Por exemplo, da mesma forma que os métodos que um historiador emprega serão sempre métodos seus, desenvolvidos na sua própria época, já que ele poderá empregar os recursos da análise semiótica, só desenvolvidos recentemente, para examinar fontes da história antiga ou medieval, de igual maneira este mesmo historiador poderá elaborar ou trabalhar com novos conceitos, somente tornados possíveis no seu tempo, para iluminar uma época anterior a sua.

Não há o menor problema nestes usos. Aliás, são precisamente os usos de novas técnicas, conceitos e modos de ver uma realidade passada o que assegura que a História de uma determinada época deverá ser sempre recontada. A questão do Anacronismo é muitas vezes mal interpretada, se nos deixamos enredar pelas distorções causadas pela “fobia do anacronismo”. Para utilizar um exemplo um tanto caricatural, não tenho porque me constranger de utilizar a expressão “ataque cardíaco” para uma morte deste tipo ocorrida na Antigüidade Greco-Romana ou na Idade Média (pressupondo-se que fosse possível comprovar que este tipo de morte fosse precisamente o que é mencionado em determinadas fontes) só porque os homens de então se referiam a estes males como “mal súbito”. Menos ainda haveria qualquer problema em utilizar a expressão “crise econômica” – um conceito estabelecido ao nível da análise historiográfica, e não ao nível das fontes – somente porque os gregos antigos e os homens medievais não conheciam o emprego da palavra “crise” para explicitar determinadas situações que

³⁰ “Toda história é contemporânea [...] considerando mais de perto, até esta história já formada, a que chamamos ou gostaríamos de chamar história “não-contemporânea ou passada”, se é realmente história, isto é, se tem algum sentido e não é um eco vazio, é também contemporânea, e em nada difere da outra. [...] pois é evidente que só um interesse pela vida do presente pode nos levar à investigação de um fato do passado” (CROCE, 1920, p.53-65).

ocorrem com as sociedades humanas³¹.

O que não posso é dizer que um determinado grupo de mulheres destas épocas, consideradas as suas atitudes de resistência ao controle masculino em um tempo em que estas resistências não eram esperadas, eram “feministas”. O erro, neste caso, está em que estou lhes atribuindo uma categoria de pensamento que só surgiu nas mulheres do século XX – à luz de uma equivalente conquista de direitos políticos e da obtenção de espaço social e profissional – e transferindo isto para uma época em que o discurso feminista simplesmente não existia, ou sequer teria podido existir. O discurso feminista é datado, e na verdade inseparável das condições de seu surgimento e perpetuação a partir do século XX. Se quero tentar compreender as mulheres da Antigüidade e da Idade Média que resistiram à sociedade misógina de suas épocas, devo tentar perceber como elas viam o mundo, através de que categorias de pensamentos, a partir de que práticas e representações. Devo examinar, além disto, a excepcionalidade ou não do comportamento deste ou daquele grupo, que sentido os componentes deste grupo atribuíam aos seus próprios discursos. Devo refletir longamente sobre as suas palavras (que certamente não incluirão a expressão “porco chauvinista”). Metaforicamente falando, deverei sintonizar neste caso esta singular estação que é a mulher antiga ou a mulher medieval, sempre com a consciência de que deverei apreender um idioma estrangeiro, diferente do meu. Para compreender as mulheres da Antigüidade e da Idade Média, devo submeter a uma rigorosa análise os próprios conceitos que emergem “ao nível das fontes”, e não pressupor que um conceito de minha própria época, igualmente histórico e relacionado às maneiras de pensar das mulheres de hoje, corresponde a uma categoria dada desde sempre e que pode corresponder aos modos de pensar e de sentir possíveis às mulheres de todas as épocas.

Muitas vezes os historiadores de nosso tempo, que aprendem desde cedo na Academia que o maior pecado para um historiador é o do Anacronismo, quase se sentem tentados a mandar confeccionar um manto medieval para depois se encerrarem nos seus gabinetes de estudo com uma roupa apropriada para iniciar uma investigação sobre a ordem medieval dos Templários. Não é isto o que os libertará dos riscos do Anacronismo, e nem um eventual horror a utilizar categorias teóricas contemporâneas na hora de analisar uma fonte histórica. Se assim fosse, a própria discussão sobre a possibilidade de diálogo entre a História e a Psicologia, ou entre a História e a

³¹ A expressão “crise econômica”, como observa Antoine Prost em suas *Doze Lições sobre a História* (1996, p.116), foi somente empregada pela primeira vez por Ernst Labrousse, em seu clássico livro *A Crise da economia francesa ao fim do Antigo Regime e no princípio da Revolução* (1944).

Semiótica, seria inviável ... já que não existiam estes campos de saber naquelas épocas mais remotas (e já que, rigorosamente, a própria História não existia da maneira como hoje concebemos este campo de conhecimento).

O que o historiador não deve fazer de modo algum, com vistas a evitar os riscos do anacronismo, é inadvertidamente projetar categorias de pensamento que são só suas ou de outros homens de sua própria época nas mentes das pessoas de determinada sociedade ou de certo período. Para compreender os pensamentos de um chinês da época dos mandarins, terei de me avizinhar dos códigos que (tanto quanto me for possível perceber) regeriam o universo mental dos chineses. Este exercício de compreender o ‘outro chinês’ é que tem que ser feito. Mas não é a análise que tem de ser chinesa.

RIGIDEZ NAS FRONTEIRAS INTERDISCIPLINARES

Toda teoria, para conservar sua eficácia científica, precisa respirar o ar da liberdade. A ousadia de romper fronteiras será, consideraremos em seguida, uma qualidade teórica da maior importância, e, como uma indicação importante, podemos salientar a necessidade de ultrapassar a trava das ‘fronteiras interdisciplinares demasiado rígidas’ (8). O último século, se trouxe, com a modernização acelerada, fenômenos preocupantes para a história do pensamento ocidental – como a hiper-especialização que isola um profissional, apartando-o de uma visão mais abrangente – também trouxe o instigante fenômeno da Interdisciplinaridade, este convite a romper as fronteiras entre os diversos campos disciplinares. É sempre importante se ter em mente que os limites disciplinares foram criações acadêmicas, que trazem eles mesmos a sua própria história. Deve-se sempre indagar se o seu objeto de estudo, as suas hipóteses, os seus problemas, e os seus objetivos de investigação, acomodam-se bem ou não no interior de uma fronteira disciplinar (ou, mais grave, intradisciplinar). Romper fronteiras, quando isso é necessário, é também uma opção teórica. “Um rio pode ver-se dividido em fronteiras nacionais, mas isso não faz dele uma realidade descontínua”³².

ENCASTELAMENTO TEÓRICO (ENGESSAMENTO DA TEORIA EM DOUTRINA)

Se as fronteiras entre os campos disciplinares podem se enrijecer, ocasionando a

³² A frase também é de FEYERABEND (1989, p.260).

formação, em torno do campo disciplinar, de verdadeiras camisas-de-força que já não permitem o estudo de determinados objetos que mal se acomodam no interior de uma única disciplina, existe ainda um último enrijecimento que é fatal para o ‘fluir teórico’. Tal ocorre quando se dá um enrijecimento interno, e a ‘teoria’ termina por se engessar em ‘Doutrina’ (9)³³. A conversão de uma teoria em doutrina se dá quando esta começa a se blindar para além do seu núcleo irreduzível (o seu “núcleo duro”) e a blindagem chega a atingir o nível dos conceitos, que nas teorias abertas sempre conservam certa flexibilidade e permeabilidade de modo a realizar adequadamente uma boa mediação entre a teoria e o mundo externo (a realidade, ou as evidências, para o caso da História). Blindar uma teoria e transformá-la em doutrina pode ser extremamente pernicioso para a sua possibilidade de permanecer nos quadros da cientificidade, já que a abertura para a crítica externa e para as possibilidades de reformulações constituem pressupostos indissociáveis da Ciência³⁴. A blindagem de uma teoria em doutrina também pode ser compreendida a partir de outra metáfora, que é a do ‘encastelamento teórico’.

Uma teoria criada ou desenvolvida de acordo com o mais maleável e aberto espírito científico pode ser tomada, por determinada escola ou grupo de teorizadores-doutrinadores, como recanto a partir do qual se edificará o mais intransponível dos castelos medievais. A princípio são erguidas as torres, com a sua altivez ameaçadora. Depois começa a surgir um castelo, com suas espessas paredes teóricas. Em torno dele, cava-se um fosso de água parada, que logo será habitado por crocodilos prontos a devorar estrangeiros incautos, com a potente dentição formada pelos seus ‘argumentos de autoridade’. Uma sombria ponte levadiça será o único ponto de contato entre o castelo teórico e o mundo, mas apenas para permitir a entrada de víveres, daquilo que reforçará a doutrina. Os eventos que confirmem o que já foi dito serão sempre bem recebidos, como víveres dos quais dependerá a eterna revitalização da doutrina; os demais, ou serão ignorados, ou atirados aos crocodilos. No interior do castelo teórico, será observada uma regra mais rigorosa do que a dos beneditinos. Bem acomodado em uma espécie de altar, e ao invés dos materiais que antes se prestavam a uma livre reflexão teórica, terá surgido um dogma. As tábuas de leitura da realidade, instrumentos para se enxergar a complexidade real de certa maneira e para reelaborar continuamente

³³ Às vezes, há consciência em alguns autores de que, a partir de certo ponto, já não se está mais falando de uma “teoria”, mas sim de uma “doutrina”. Lênin (1870-1924), por exemplo, motivado pelo potencial politicamente diretivo de certas obras de Marx e Engels, chega a definir o Marxismo como “o sistema das idéias e da doutrina de Marx” (1914).

³⁴ Sobre a diferença entre “teoria” e “doutrina”, e para um exemplo da metáfora da blindagem, ver MORIN, 1998, p.168.

esta ‘visão de mundo’ que é a teoria, transformaram-se agora em ‘tábuas de certezas’, em mandamentos para serem seguidos e recitados³⁵. Eis uma Doutrina.

Inscritos na pedra, os mandamentos não poderão mais ser questionados e nem retificados, e aqueles que futuramente insistirem em fazer adaptações na “Lei” serão, imediatamente, inseridos no “livro dos heréticos” ou tratados como apóstatas. Contra as teorias rivais, já não se direcionarão debates científicos, mas sim verdadeiras “Cruzadas” e “guerras santas”. Já no interior da teoria que se converteu em doutrina, reinará doravante a paz das águas paradas, propícias para o ritual de batismo. O ‘fetiche do autor’ poderá ser convocado para a cerimônia de sacralização dos sacerdotes da nova religião. Já nem mais teremos um Castelo, talvez um Templo, com seus próprios deuses.

O Dogma pode transformar uma boa ciência em má religião. De fato, “para que haja disciplina é preciso que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (FOUCAULT, 1996, p.30). De igual maneira, um determinado sistema de idéias não pode sequer se conservar como “teoria”, a não ser que conserve a sua abertura externa e a sua maleabilidade interna, isto é, “capacidade de adaptação e modificação na articulação entre os seus subsistemas, assim como a possibilidade de abandonar um subsistema e de substituí-lo por outro” (MORIN, 1998, p.167). Desta maneira, existe uma salutar tensão entre a necessidade de uma ‘maleabilidade interna’ – para aquém da qual a teoria se esclerosa ou se transforma em doutrina blindada – e a tendência de uma teoria a lutar pela conservação dos seus pressupostos irreduzíveis no seu “núcleo duro”, para além dos quais ela se desintegraria para desaparecer ou se transformar em outra formulação teórica (o que também não é necessariamente ruim)³⁶. De resto, com relação à “abertura externa”, que se mostra uma exigência de toda teoria no plano científico, podemos lembrar que mesmo as doutrinas não são inteiramente fechadas, embora, nestas, essa abertura às trocas externas seja extremamente seletiva e só haja assimilação de elementos e informações que a

³⁵ A transformação de uma teoria em dogma encerra a sua vida como teoria. Naquela espécie de metamorfose ao avesso, à qual já nos referimos, a teoria perde seu poder de vôo e se transforma de borboleta em larva. Podemos lembrar aqui as palavras de Edgar Morin em um dos ensaios do livro *A Inteligência da Complexidade* (1999): “Uma teoria é científica não porque ela é certa, mas, ao contrário, porque ela aceita ser refutada, seja por razões lógicas, seja por razões experimentais ou de observações. Isto é, uma teoria científica não é o substituto, num mundo laico, da verdade teológica e religiosa. É o contrário!” (MORIN, 2000, p.39)”.

³⁶ A este respeito, podemos reter, ainda, algumas das oportunas palavras de Edgar Morin, no quarto volume de *O Método* (1998, p.167): “Assim, uma teoria aceita a crítica no quadro filosófico, mas é no quadro científico que deve admitir o princípio da sua biodegradabilidade: uma teoria aberta é uma teoria que aceita a idéia da sua própria morte”.

confirmem³⁷.

A Doutrina, enfim, também está ela mesma sujeita a movimentos. Mas como perdeu a fluidez dos rios, que é típica das teorias, e se tornou um vasto ideário petrificado, movimenta-se à maneira das grandes placas tectônicas que existem sob a terra, provocando abalos sísmicos sempre que ocorre algum deslocamento mais significativo em uma nova direção, e esmagando concomitantemente os teóricos que perdem o equilíbrio e ficam presos nas suas fissuras. Particularmente, a doutrina que foi tragada ou que se pôs a serviço de uma ditadura, ou que foi por esta re-esculpida, pode violentar gravemente a ciência, e em particular a História.

A história da Rússia stalinista e de alguns dos países socialistas sob a égide de governos autoritários, bem como as suas contrapartidas nos totalitarismos de direita, fornece-nos um número relevante de exemplos sobre este violentar da historiografia a partir do poder ditatorial. Pode-se ilustrar bem a situação com a historiografia russa da primeira metade do século XX, quando consideramos as teorias que nesta época se propunham a refletir sobre o desenvolvimento histórico da Rússia até os limiares da Revolução de Outubro. Haveria alguma similaridade entre o desenvolvimento histórico dos demais países europeus – como a Inglaterra e a França – e a história desta ‘formação histórica’ específica que foi a Rússia czarista? Ou haveria uma significativa originalidade do processo de desenvolvimento do capitalismo russo? Esta pergunta – teórica por excelência – iria dar o que falar (e também dar o que calar) na Rússia bolchevique.

Vladimir Ilitch Lênin (1870-1924), primeiro dirigente da Rússia socialista, havia elaborado no período pré-revolucionário uma obra teórica sobre *O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia* (1899). Nesta enfatizara aquilo que o desenvolvimento da sociedade e da economia russa – ainda sob o jugo czarista – tinha de especificamente capitalista. Sua tendência a dar um estatuto de lei geral ao esquema interpretativo que Marx elaborou em sua análise sobre o desenvolvimento do capitalismo no ocidente europeu, no célebre capítulo “A Acumulação Primitiva” de *O Capital* (1867), aproxima suas conclusões nesta obra às de Plekhanov (1901). Assim, tanto para Lênin, como para Plekhanov, o desenvolvimento do capitalismo seria uma pré-condição necessária para o

³⁷ Ou, como ressalta Edgar Morin: “As trocas entre a doutrina e o mundo empírico são rarefeitas. Mas nem por isso a doutrina é totalmente fechada. Ela assegura as trocas mínimas selecionando unicamente o que lhe traz confirmação” (MORIN, 1998, p.168). Por isto, em nossa metáfora sobre o “encastelamento teórico”, o papel do pesado portão de ferro que eventualmente se transforma em “ponte levadiça”.

advento do socialismo³⁸. Mais tarde, em 1922, Leon Trotsky (1879-1940), outra figura de proa do bolchevismo revolucionário dos primeiros tempos, iria publicar uma obra sobre os movimentos revolucionários da Rússia de 1905 (TROTSKY, 1969), sendo que este livro enfatizaria, a partir de um viés bem distinto, a originalidade da formação social russa³⁹.

Nesta época, a doutrina bolchevique – ainda não totalmente encastelada ou blindada no que se refere à análise histórica – abria ainda discretos espaços internos para alguma discussão historiográfica, de modo que, concomitante ao lançamento da primeira edição russa da obra de Trotsky sobre o “Balanço do movimento revolucionário de 1905”, surgiria uma análise divergente, encaminhada pelo maior historiador profissional da Rússia bolchevique: Mikhail Pokrovsk (1868-1932)⁴⁰. Este iria criticar frontalmente as teses de Trotsky acerca da originalidade da formação social russa. Restabelecendo uma leitura histórica mais próxima à de Plekhanov (1901) e de Lênin (1899), ao mesmo tempo em que rejeitava veementemente a idéia de uma originalidade do processo de desenvolvimento capitalista russo, Pokrovsk iria propor a sua própria interpretação sobre o desenvolvimento histórico da Rússia. Em suas obras – tanto teóricas (*Teoria da Revolução Proletária*) como historiográficas (*Breve História da Rússia*) – o historiador chama atenção precisamente para o desenvolvimento do comércio da Rússia no século XVI, aproximando o desenrolar da História nesse país àquele que ocorrera na Europa ocidental. Vinculando-se ao Stalinismo a partir de

³⁸ No período pré-revolucionário russo, havia também a corrente que, ao contrário da proposta bolchevique, considerava que o socialismo russo deveria se desenvolver no ambiente da tradicional comuna camponesa. Deste modo, estas proposições teóricas – tanto a de Lênin como a de seus opositores – devem ser compreendidas no contexto das lutas pela liderança do movimento revolucionário russo.

³⁹ A lentidão das mudanças sócio-econômicas e o caráter arcaico e primitivo da sociedade russa, no período que precede os movimentos revolucionários de 1905, seriam, de acordo com Trotsky, as principais marcas de sua originalidade: “Se comparamos o desenvolvimento social da Rússia com o de outros países da Europa – destacando os fatores comuns que constituem seus traços gerais mais distintivos e que distinguem sua história da história russa – poderemos dizer, por comparação, que a principal característica do desenvolvimento social da Rússia é sua lentidão e seu caráter relativamente primitivo” (TROTSKY, 1969, p.397-398).

⁴⁰ Mikhail Pokrovsky (1868-1932), desde os primeiros anos do governo bolchevique e até a sua morte em 1932, foi o principal nome da historiografia soviética oficial. Bolchevique desde 1905, iria confluir para o típico exemplo do “historiador orgânico”, vinculado ao Estado. Ocupou importantes cargos no Partido Bolchevique: foi presidente do ‘Soviet de Deputados e Soldados’ de Moscou logo após a revolução de Outubro de 1917, e em seguida foi nomeado vice-comissário para a Educação, cargo que ocupou entre 1918 a 1932. Além disto, foi o primeiro diretor do ‘Instituto de Professores Vermelhos’, e também o primeiro presidente da ‘Sociedade de Historiadores Marxistas’. Em 1925, adere à corrente stalinista; ma em 1936, quatro anos após sua morte, seria execrado pelo Partido juntamente com sua obra historiográfica, que foi banida dos horizontes teóricos aceitos pela doutrina bolchevique sob o rótulo de “sociologismo vulgar”.

1925⁴¹, Pokrovsk chegaria a agregar a sua análise à condenação stalinista que anatemizaria Trotsky como uma espécie de apóstata do credo bolchevique⁴², registrando o implacável comentário de que “toda a teoria histórica de Trotsky corrobora o veredicto negativo que o Partido pronunciou sobre o trotskismo” (BARON, 1974, p. 393).

Banido Trotsky com suas idéias, as águas não permaneceriam paradas, todavia, por muito tempo. Logo ocorreria, e não demoraria muito, um novo movimento tectônico da doutrina bolchevique. Pouco tempo depois da morte de Pokrovsk, em 1932, o stalinismo promoveria novas adaptações no mundo historiográfico sob seu controle. Um totalitarismo teórico, mormente quando atrelado a necessidades políticas, sempre precisa de reajustes. Em 1936, o bloco de pedra se desloca mais uma vez, e o castelo teórico novamente vez se organiza. Se a *Breve História da Rússia* escrita por Mikhail Pokrovsk (1920), que até então estivera tão bem ajustada ao gesso doutrinário e havia atendido perfeitamente aos interesses partidários e doutrinários de alguns dos líderes bolchevistas – particularmente nos tempos da execração de Trotsky – não tardaria a que também esta leitura da história russa já não interessasse mais às novas necessidades políticas. Foi assim que novos interesses terminaram por se desenhar a partir dos desenvolvimentos posteriores dos “planos quinquenais” do governo soviético⁴³, uma vez que estes almejavam colocar em relevo o acentuado atraso econômico da Rússia pré-revolucionária em termos de industrialização, por contraste com as realizações promovidas pelos bolchevistas. A necessidade de uma nova leitura da realidade pré-revolucionária levaria a obra de Pokrovski a ser condenada por Stalin em 1936⁴⁴. Com isto, a obra deste historiador russo, que um dia repousara solenemente no altar historiográfico da doutrina bolchevique, seria radicalmente banida e passaria a ser submetida à execração partidária. A *Breve História da Rússia* precisou ser atirada aos

⁴¹ Lenin havia falecido em janeiro de 1924, e seu poder foi em seguida partilhado por um triunvirato formado por Lev Kamenev (1883-1936), Grigori Zinoiev (1883-1936) e Josef Stalin (1878-1953), com plenos poderes sobre o Estado e a Organização Partidária. Entre os triúnvros, contudo, seria Josef Stalin – o Secretário-Geral do Partido que controlava a admissão e exclusão de seus militantes – quem progressivamente passou a usufruir maior autoridade. Por fim, em 1936 Kamenev e Zinoiev foram executados.

⁴² Trotsky é expulso do Partido Bolchevique em 1927, exilando-se logo em seguida. Para uma biografia crítica abordando as três fases de relacionamento de Trotsky com o poder bolchevique, ver DEUTSCHER. 1984 (3 vol)

⁴³ Os planos quinquenais iniciam-se em 1928, e estendem-se até 1989, com a desagregação soviética.

⁴⁴ O episódio insere-se entre inúmeros outros ocorridos entre 1934 e 1938, período no qual ocorreu uma série de ações persecutórias que ficou conhecido como Grande Expurgo.

crocodilos⁴⁵.

Outro exemplo clássico, ainda no ambiente do stalinismo, pode ser encontrado na notória imposição de Stalin, para os historiadores russos, de uma seqüência obrigatória de cinco modos de produção⁴⁶. John Barber, em *Historiadores Soviéticos em Crise* (1981), mostra como o ditador soviético resolvia questões historiográficas diversas a vigorosos golpes de martelo. Foi assim que o conceito de “modo de produção asiático”, que até então havia sido tolerado nas estrebarias do castelo teórico do stalinismo, terminou por ser atirado em 1931 aos crocodilos⁴⁷.

De acordo com os movimentos do quadro político soviético, interesses doutrinários pareciam forçar a escrita da história em certa direção, e mesmo condenar à morte a historiografia, ou até os próprios historiadores, que não se adaptassem aos ditames político-doutrinários. Escrever História na Rússia stalinista, fora dos esquemas propugnados pelo Partido, implicava em sair da história. Literalmente. Para além disto, ao destino da morte historiográfica, mesmo os mortos poderiam não escapar, do que nos dá um macabro testemunho a sumária execração póstuma do historiador Mikhail Pokrovsk.

HISTORIADORES À VENDA: TEORIAS QUE TÊM SEU PREÇO

Não há muita diferença entre as teorias que são moldadas em doutrinas, a golpes de marteladas, e aquelas que, tal como serpentes seduzidas por misteriosas flautas, são forçadas a dançar ao som melodioso do tilintar das moedas. Assim, para além da coerção através da violência estatal ou de outros tipos, outra forma de atuar sobre a

⁴⁵ Comentários a respeito da execração póstuma do trabalho historiográfico de Pokrovsk podem ser encontrados em FONTANA, 2004, p.310.

⁴⁶ A teoria das etapas necessárias e inevitáveis do desenvolvimento histórico remonta a uma obra que Engels escreveu um ano após a morte de Marx: *A Origem da Família e da propriedade privada e do Estado* (1884). Nesta obra, entre outros aspectos, Engels já desconsidera o conceito de “modo de produção asiático”, que havia formulado conjuntamente com Marx, e categoriza as sociedades orientais como “comunidades gentílicas” que precederiam historicamente o modo de produção escravista da antiguidade. A partir daí, começa-se a pensar em uma evolução necessária da história, o que não estava de acordo com o pensamento de Marx.

⁴⁷ Ocorreram duas reuniões de orientalistas soviéticos, uma em Tiflis (1929) e outra em Leningrado (1931), como preparação para a condenação definitiva do velho conceito marxista de “modo de produção asiático”. Neste debate, venceu a proposição de se considerar como “variantes asiáticas do feudalismo” uma série de sociedades orientais para as quais até então se admitia a possibilidade de serem enxergadas sob o prisma do conceito de “modo de produção asiático”. A cristalização definitiva do esquema da sucessão de modos de produção – incluindo este e outros lances das novas imposições teóricas – foi registrada pelo próprio Stalin em seu livro *Materialismo Dialético e Materialismo Histórico* (1938). Quanto ao conceito de “modo de produção asiático”, nos anos 1960 reabriram-se discussões sobre o mesmo. Sobre a controvérsia do modo de produção asiático, ver SOFRI, 1977; GEBRAN, 1978; e CARDOSO, 1990.

historiografia para cooptá-la com vistas a determinadas finalidades é a da coação econômica.

Uma polêmica teórica e historiográfica que ficou bastante conhecida foi trazida por uma das grandes vagas de discussões sobre o Nazismo, entre os historiadores alemães. A polêmica, desencadeada em 1998, envolveu o trabalho de historiadores alemães que haviam sido contratados para escrever a história empresarial de grandes indústrias alemães que tinham cooperado com o Nazismo na época do Terceiro Reich, e até se beneficiado e enriquecido com o trabalho escravo produzido nos campos de concentração ou com a implantação de repressão ao estilo nazista contra os seus próprios trabalhadores. Temendo serem surpreendidas por processos de reparação pelo trabalho escravo ou pelas práticas repressivas e violentas, ou mesmo receando a culpabilização criminal de seus dirigentes – isto sem contar os óbvios receios relacionados às ressonâncias negativas que estes processos poderiam produzir no mercado consumidor de seus produtos – estas empresas haviam resolvido antecipar-se ao problema contratando historiadores conceituados para escreverem a sua ‘história empresarial’. Na verdade, o objetivo último era “limpar o seu nome” de qualquer referência à cooperação ou, pior, à inserção no próprio sistema nazista. A Volkswagen, a Faber, e mesmo o Deutsche Bank foram alguns destes grandes contratantes que encomendaram historiografias sintonizadas com os seus próprios interesses.

Um artigo de Michael Pinto-Duschinsky, publicado em 1998 no *Times Literary Supplement*, abalou os meios historiográficos por trazer a nu esta questão. Seu título era “Vender o Passado” (1998), e sua temática central girava em torno da denúncia de historiadores que tinham aceitado o encargo de elaborar aquelas histórias empresariais manipuladas. O artigo provocou réplicas dos envolvidos, mas também uma rediscussão sobre a ética na História. Vemos aqui que as leituras teóricas da realidade histórica, e a própria pesquisa empírica a cargo dos historiadores, não estão apenas sujeitas ao encastelamento doutrinário; no mundo capitalista, muitas delas tornam-se produtos negociáveis. Não há ciência envolvida na sua construção.

Como mostram fartamente exemplos diversos no decurso da própria história – e particularmente nesta atualidade onde o poder econômico parece se fazer acompanhar da máxima de que “tudo tem seu preço” – a historiografia e a Teoria da História enfrentam, de fato, não apenas o problema de serem vistas como objetos vendáveis, mas também a possibilidade de que os próprios historiadores possam ser vistos como passíveis de serem comprados. De igual maneira, o uso da historiografia para manipular a sociedade também tem deixado seus registros ao longo da história. Marc Ferro dá-nos

exemplos bastante diversificados sobre *A manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*, em uma série de ensaios interligados que foram publicados com este título em 1981.

A TEORIA NÃO É A REALIDADE

Vamos encerrar esta sessão com alguns comentários sobre um penúltimo deslize contra o fluir teórico, e que é aquele que fetichiza o próprio ‘teórico’, terminando por estabelecer uma ‘confusão entre o Teórico e o Real’ (10). A “Teoria”, instrumento e visão de mundo da qual lançamos mão para compreender a realidade ou determinado aspecto da realidade, é tomada pelo próprio Real. Com esta distorção, estamos no âmbito daquilo que Whitehead (1925) chamou de “falácia da concretude mal colocada”, e que consiste em “tomar, por engano, nossas abstrações por realidades concretas”⁴⁸. Para a História, este deslize é extremamente deformador, pois se termina por tentar submeter artificialmente, a uma abstração ou modelo inflexível, a realidade trazida pelas fontes históricas e pelas evidências. Uma teoria, no caso da História, deve ser reajustada no decorrer da dialética que se estabelece entre o historiador e suas fontes. Não é a realidade histórica, ou o conjunto de evidências e fontes com os quais trabalha o historiador, que devem ser forçados, a todo custo, a se adaptar ao modelo teórico pré-estabelecido. A Teoria, assim como o Método, constitui um caminho que se refaz durante a própria caminhada. O modelo teórico não é o “alfa e ômega” a ser atingido, mas sim um meio para apreender e interpretar de certa maneira, e de acordo com determinada perspectiva, a realidade histórica que constitui a referência a partir da qual trabalha o historiador⁴⁹. Ademais, devemos ter sempre em mente que a realidade é complexa; a teoria, ainda que procure apreender esta complexidade, não é ela mesma o

⁴⁸ Esta falácia também é examinada por Edgar Morin, em seus comentários sobre “Idealismo e Racionalização” (MORIN, 1998, p.172).

⁴⁹ É com vistas a destacar a diferença entre a “realidade” e o “modelo teórico” criado na pesquisa, que Max Weber assim se refere aos “tipos ideais” – recurso teórico-metodológico por ele desenvolvido: “Obtém-se um tipo ideal mediante a *acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista*, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos *isoladamente* dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de *pensamento*. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois se trata de uma *utopia*. A atividade *historiográfica* defronta-se com a tarefa de determinar, em cada *caso particular*, a proximidade ou afastamento entre a realidade e o quadro ideal [...] Ora, desde que cuidadosamente aplicado, esse conceito cumpre as funções específicas que dele se esperam, em benefício da investigação e da representação” (WEBER, 1904).

“real”, mas apenas a “rede” através da qual se busca capturar algo da realidade complexa⁵⁰.

A FOBIA DO ERRO

Talvez seja oportuno lembrar, neste momento final, uma derradeira trava que pode prejudicar o livre fluir do ‘teórico’, e que se refere ao que poderíamos de chamar de “Fobia do Erro” (11). A esta fobia também poderíamos nos referir como a ‘covardia (ou in-audácia) de apenas usar a teoria mais segura’. A questão também se refere ao Método, e relaciona-se de alguma maneira a necessidade de considerar também a prática das “tentativas e erros”. O conhecimento científico, inclusive a História, se esta puder de fato ser vista segundo esta perspectiva de cientificidade, também avança a partir de tentativas, de experimentação no que concerne ao modo ver e de dizer as coisas, de aventuras em direção a novas indagações. Muito destas tentativas, experimentações e aventuras podem conduzir a erros. Mas também não há forma de conhecimento que possa avançar e se desenvolver senão a partir de erros⁵¹. De igual modo, almejar o impossível, e se arriscar pelo mundo das incertezas, são traços do novo espírito científico. Existe uma frase que é atribuída a Max Weber e que diz: “O homem não teria alcançado o possível se, repetidas vezes, não tivesse tentado o impossível”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *A Favor de Marx* (Pour Marx). Rio de Janeiro: Zahar, 1979 [original: 1965].

ALTHUSSER, Louis. *Ler o Capital* (Lire Le Capital). Rio de Janeiro: Zahar, 1980 [original: 1965].

⁵⁰ Etimologicamente, a palavra “complexidade” (*complexus*) remete a “entrelaçado”, “trançado juntos”, “torcido junto”. As discussões em torno dos desenvolvimentos de uma “teoria da complexidade” remontam a meados do século XX, com um artigo de Warren WEAVER intitulado “Ciência e Complexidade” (1948). Antes dele, seria preciso considerar também as proposições de Gastón BACHELARD, com *O Novo Espírito Científico* (1938). Em 1962 teríamos um artigo de Herbert A. SIMON que marcou sua posição no debate: “A Arquitetura da Complexidade” (1962). Entre outros ensaios, a complexidade dos seres vivos seria abordada por Henri ATLAN em *Entre o Cristal e a Fumaça*, no qual se examina a criação da ordem a partir da desordem no mundo natural. Por fim, teremos a vasta obra de Edgar MORIN (n.1921), entre as quais os seis volumes de *O Método* (1973-2005), o ensaio *Ciência com Consciência* (1984), e a coletânea *A Inteligência da Complexidade* (1998). Ver também DUPUY, 1982; STENGERS, 1987; e PRIGOGINE e STENGER, 1988.

⁵¹ A questão é discutida por autores diversos, entre os quais Paul Feyerabend, em *Contra o Método* (1975), e Edgar Morin, em *Sete saberes necessários para a educação do futuro* (2000).

ALTHUSSER, Louis. *L'avenir dure longtemps* [« O futuro dura muito tempo »] suívit de *Le Faits, Autobiographies*. Paris: Stock / IMEC, 1992 [original: 1985].

ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999 [original: 1998].

ASIMOV, Isaac, "The 'Threat' of Creationism", *New York Times Magazine* (14.6.1981), in MONTAGU, Ashley (org.), *Science and Creationism*, New York: Oxford University Press, 1984, p. 182-193.

ATLAN, Henri. *Entre o Cristal e a Fumaça – ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 [original: Paris: Vrin, 1938].

BACHELARD, Gaston. *Philosophie du Non*. Paris: PUF, 1940.

BARBER, John. *Sovietic Historians in Crisis, 1928-1932*. London: Macmillan Press, 1981.

BARON, Samuel H. Plekhanov, Trotsky and the BARON, Samuel H. Plekhanov, Trotsky and the development of soviet historiography. *Soviet Studies*, v. 26, n. 3, Jul. 1974.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História, volume 1: Princípios e Conceitos Fundamentais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011-a.

BARROS, José D'Assunção. O Conceito de Alienação no jovem Marx. *Tempo Social* (Revista da USP), vol. 23, nº1, p.223-245, jan/jun 2011. <http://ning.it/pEKN1W>. 2011-b.

BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: UNESP, 1990.

CABET, Etienne. *Voyage on Icarie*. Paris: Au Bureau du Populaire, 1842 [original : 1840].

CALLINICOS, A. *Contra o pós-modernismo*. Santiago de Compostela, Edicións Laiovento, 1995 [original: 1991].

CARDOSO, Ciro Flamarion (org.). *Modo de produção asiático – nova visita a um velho conceito*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

CROCE, Benedetto. *Teoria e História da Historiografia*. Bari: Gius, Laterza & Figli, 1920 [orig: 1917].

DARWIN, Charles. *A Origem das Espécies*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994 [original: 1858].

DEUTSCHER, Isaac. *Trotsky. 1: O Profeta Armado – Trotsky 1879-1920; 2: O Profeta Desarmado – Trotsky 1921-1929; 3: O Profeta Banido – Trotsky 1929-1940*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 3 volumes.

DUPUY, Jean-Pierre. *Ordres et désordres*. Paris: Du Seuil, 1982.

- EAGLETON, Terry. *As Ilusões do Pós-modernismo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar: Editores, 1998 [original: 1996].
- ENGELS, Friedrich A *Origem da Família e da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995 [original: 1884].
- FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989 [original: 1975].
- FONTANA, Joseph. *História dos Homens*. Bauru: EDUSC, 2004 [original: 2000].
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC, 2003 [original: 1973].
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [original: 1970].
- FREUD, Sigmund. *O Inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [original: 1915].
- GADOTTI, Moacir. (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GEBRAN, Philomena. (org.). *Conceito de modo de produção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [original: 1989].
- HEGEL, Friedrich. *Princípios para a Filosofia do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [original: 1821].
- JAMESON, Fredric. “Pós-Modernismo: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio” in *Pós-Modernismo: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. S. Paulo: Ática, 2006. p.27-79 [orig.: 1984].
- KORSCH, Karl. *Marxismo e Filosofia*. Porto: Afrontamento, 1977 [original: 1923].
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006 [original: 1979].
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. *Karl Marx – breve esboço biográfico, seguido de uma Exposição do Marxismo*.
<http://www.dorl.pcp.pt/images/classicos/karl%20marx%20de%20lenine.pdf> [orig: 1914].
- LENIN, V. I. The development of capitalism in Russia. The process of the formation of a home market for large-scale industry. In: *Collected Works*. Moscou: Progress, 1965, vol.3 [original: 1899]
- LOWY, Michael. “Marxismo e Religião: ópio do povo?” in BORÓN, A (org.) *A Teoria Marxista hoje*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998 [original: 1979].

KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003 [The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962].

KUHN, Thomas. “Posfácio – 1969” in: *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p.219-260.

KUHN, Thomas. “As ciências naturais e as ciências sociais” in *O Caminho desde a Estrutura*. São Paulo: Unesp, 2006. p.265-273.

LABROUSSE, Ernst. *La Crise de l'économie française à La fin de l'Ancien Regime et au début de la Révolution*. Paris: PUF, 1944.

MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005 [original: 1843].

MARX, Karl. *A Origem do Capital* [separata de “O Capital – crítica da Economia Política”]. São Paulo: Centauro, 2004 [original: 1867].

MORIN, Edgard. *Ciência com Consciência*. Lisboa: Europa-América, 1984.

MORIN, Edgard. *O Método*. Volume 4: *As Idéias*. Porto Alegre: Sulina, 1998 [original: 1991].

MORIN, Edgar. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2000 [original: 1999].

MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001 [original: 2000].

MOULIER-BOUTANG, Yann. *Louis Althusser, une biographie*. Paris: Grasset, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich “Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral” In. *Os Pensadores*, XXXII. São Paulo: Abril Cultural, 1974 [original: 1873].

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Hemus, 1981 [original: 1882; 2ª edição, com novo prefácio: 1886]

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro, 1983 [orig.: 1883-85].

NIETZSCHE, Friedrich. “O Caso Wagner” e “Nietzsche contra Wagner” in *Nietzsche – o caso Wagner*. São Paulo: Escala, 2007. [original: 1888].

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. [original: 1888].

PINTO-DUSCHINSKY, Michael. Selling the Past – The dangers of outside finance for historical research. *Times Literary Supplement*, oct. 1998, p.16-23.

PINTO-DUSCHINSKY, Michael. Historians and their sponsors. *Times Literary Supplement*, dic. 1998, p.15-18.

- PLEKHANOV, Georgi. *Concepção Materialista da História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [original: 1901].
- POKROVSKY, Mikhail N. *Brief History of Russia*. Orono (Maine): University Prints and Reprints, 1968. [original: 1920].
- PRIGOGINE, Ilya e STENGER, Isabelle. *Entre le temps et l'éternité*. Paris: Fayard, 1988.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. São Paulo: Autêntica, 2008 [original: 1996].
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da Razão Dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 [original: 1960].
- SAGAN, Carl. *O mundo assombrado por demônios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 [original: 1995].
- SIMON, Herbert A. A Arquitetura da Complexidade. *Proceedings of the American Philosophical Society*. Vol. 106, No. 6. (Dec. 12, 1962), p.467-482 (1962). [http://ecoplexity.org/files/uploads/Simon.pdf].
- SOFRI, Gianni. *Modo de Produção Asiático: História de uma Controvérsia Marxista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SOUZA, Marcelo José Lopes de. “O território: sobre espaço e poder. Autonomia e Desenvolvimento” in CASTRO, I. E. de, GOMES, P. C. da C. e CORRÊA, R. L. (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77-116.
- STÁLIN, Joseph. *Materialismo Dialético e Materialismo Histórico*. São Paulo: Global, 1982 [original: 1938].
- STENGER, Isabelle (1987). « Compléxité: effet de mode ou problème? » in: STENGER, Isabelle (or.). *D'une science à l'autre: des concepts nômades*. Paris: Seuil, 1987. p.331-351.
- THOMPSON, Edward P. *Miséria da Teoria ou: um Planetário de Erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981 [original: 1978].
- THOMPSON, Edward P. “Folclore, Antropologia e História Social” In *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*, São Paulo: UNICAMP, 2001 [original: 1977].
- TROTSKY, Leon. *1905 suivi de Bilan et perspectives*. Paris: Minuit, 1969.
- WEBER, Max. *A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais* São Paulo: Ática, 2006 [original: 1904].
- WHITEHEAD, Alfred North. *Science and the Modern World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1926 [original: 1925].

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and Literature*. London: Oxford Univ. Press, 1977 [orig.: 1971].

VEYNE, Paul. “A História Conceitual” In NORA, Pierre e LE GOFF, Jacques da (orgs.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.64-88. [original: 1974].

VILAR, Pierre. Histoire Marxiste, histoire em construction – Essai de dialogue avec Althusser. *Annales ESC*, n°1, p.165-198. 1973.

CONSTRUINDO UMA CARTOGRAFIA DO PODER SOB AS ÓTICAS DE MICHEL FOUCAULT E PIERRE BOURDIEU

Anderson Luiz da paixão Café¹
Núbia Moura Ribeiro²
Roberto Leon Ponczek³

RESUMO

Este texto trata das concepções teóricas de dois pensadores da filosofia francesa que se dedicaram, ao longo de suas trajetórias intelectuais, a discutir, dentre outros temas, sobre a questão do poder. Assim, inicialmente, resgata-se a analítica do poder sob a ótica de Michel Foucault que o trata como uma maquinaria a serviço de instituições sociais que fabrica, através de técnicas disciplinares específicas, corpos dóceis politicamente e úteis socialmente. No decorrer da argumentação, são abordadas tecnologias disciplinares, tais como poder disciplinar, bio-poder e governamentalidade, categorias analíticas escolhidas para entender como o poder age sobre corpos individuais e populacionais. Ao analisar a questão do poder dentro do campo da ciência, na segunda parte do texto, resgatam-se conceitos como campo científico, *habitus* e capitais científicos formulados por Pierre Bourdieu, na tentativa de entender as relações de poder e de dominação que ocorrem nas cenas e nos discursos científicos. Verifica-se que, além de concordarem que o poder é fruto das relações sociais, tanto Michel Foucault quanto Pierre Bourdieu acreditam que há uma forte articulação entre saber e poder e que há uma construção histórica do sujeito, pois este é resultado de lutas permanentes no seio dos campos sociais.

Palavras-chave: Cartografia do poder. Michel Foucault. Pierre Bourdieu.

BUILDING A POWER OF CARTOGRAPHY UNDER THE OPTICS OF MICHEL FOUCAULT AND PIERRE BOURDIEU

ABSTRACT

This text explores the theoretical concepts of two great thinkers of the French philosophy that dedicated themselves over their intellectual trajectories to discuss, among other topics, about power. Thus, at first approach, here is presented the analytical power from the perspective of Michel Foucault that comes as a machinery of the social institutions that manufactures through specific disciplinary techniques, politically docile and useful social service bodies. Throughout the text, disciplinary technologies, such as

¹ Doutorando em Difusão do Conhecimento (UFBA). Mestrado em Ciência da Informação (UFBA). Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão (UNEB). Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação (UFBA). Servidor público do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. E-mail: anderson.cafe@bol.com.br

² Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (UFBA). Doutorado em Química pela UFRJ. Mestrado em Química de Produtos Naturais pela UFRJ. Graduação em Engenharia Química pela UFBA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). E-mail: nubiamoraribeiro@gmail.com

³ Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento. Pós-Doutorado em Redes Complexas (SENAI/CIMATEC). Doutorado em Educação (UFBA). Mestrado e Bacharelado em Física (PUC-RJ). Docente Aposentado da Universidade Federal da Bahia. E-mail: poczek@gmail.com

disciplinary power, bio-power and governmentality, are discussed as analytical categories chosen to understand how power works on individual bodies and populations are addressed. Analyzing the power within the field of science, in the second part of the article, there are focused concepts like the scientific field, habitus and scientific capital, formulated by Pierre Bourdieu in an attempt to understand the relationships of power and domination that occur in scenes and scientific discourses. Besides agreeing that power is the result of social relations, both, Michel Foucault and Pierre Bourdieu, believe that there is a strong connection between knowledge and power, and that there is a historical construction of the subject, as he is the result of permanent struggles among social fields.

Keywords: Cartography of power. Michel Foucault. Pierre Bourdieu.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma cartografia capaz de subsidiar as discussões sobre as relações de poder e de dominação existentes no interior dos diferentes campos sociais demandou o resgate das concepções teóricas de dois pensadores da filosofia francesa que abordam a questão do saber e do poder.

Nesse sentido, tanto Michel Foucault quanto Pierre Bourdieu são pensadores contemporâneos que se destacaram, no meio parisiense dos anos 1950 e 1960, por terem ocupado posições intelectuais importantes no interior de uma sociedade que demandava transformações políticas, sociais e econômicas, cujo epicentro foram as lutas estudantis e de base social que questionavam a ideia de um poder centrado exclusivamente no Estado e que ficou conhecida, historicamente, como movimento de maio de 1968.

De acordo com Michel Foucault, a partir do movimento de maio de 1968 se tornou visível que a ideia do exercício do poder não estava centrado, exclusivamente, na figura do Estado, ou seja, na macroestrutura, mas, pelo contrário, o poder estava presente em diversos espaços sociais, sob diferentes formas, efetivando-se, também, nas microestruturas. Dessa forma, o movimento de maio de 1968 incitou Foucault e Bourdieu a assumirem papéis de referências nas análises críticas em relação às concepções tradicionais a respeito do poder. Para ambos, o poder não é necessariamente um objeto que pode ser possuído por alguém, como pensavam os marxistas, mas sim um exercício constante de sujeição que se realiza de várias maneiras não podendo ser entendido como atributo exclusivo do Estado.

Para Michel Foucault, o poder é entendido enquanto algo que está presente em todos os espaços sociais, disseminando-se pelas gigantescas malhas das redes que envolvem a sociedade como um todo. Para ele, como o poder está em todas as relações sociais, o disciplinamento dos sujeitos só se torna possível por meio de instituições disciplinares como escolas, presídios, manicômios, famílias, dentre outras, que têm a função de resgatar os indivíduos dos múltiplos espaços sociais, submetendo-os ao poder disciplinar e inculcando-lhes um conjunto de normas e procedimentos para tornar seus corpos dóceis politicamente e úteis produtivamente.

Por sua vez, Pierre Bourdieu também acredita que o poder não se constitui enquanto objeto estático, mas o concebe enquanto fruto de relações de conflitos e de dominações que estão presentes nos discursos e nas práticas dos agentes sociais que atuam nos variados campos simbólicos como o da literatura, educação, filosofia, política, moda, arte, fotografia, música e o da ciência. De acordo com Bourdieu (1983;

2001; 2004), para jogar o jogo do poder dentro desses campos, os agentes precisam reproduzir suas regras de funcionamento e esta reprodução ocorre por meio do *habitus*. Assim, quanto mais elevado for o grau de percepção do agente em relação às regras de funcionamento de um campo social, maior será a sua probabilidade de acumular capital e adquirir crescente autoridade entre os demais agentes.

Como se pode perceber, a convergência epistemológica desses dois teóricos franceses, quando se trata da questão do poder, é que, para ambos, o poder não é entendido enquanto objeto ou coisa pertencente a algo ou alguém, mas, pelo contrário, o poder é fruto das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos no interior da sociedade, como lembra Foucault, ou no seio dos campos sociais, como argumenta Bourdieu.

Além de concordarem que o poder é fruto das relações sociais, tanto Michel Foucault quanto Pierre Bourdieu acreditam que há uma forte articulação entre saber e poder. Para eles, não há neutralidade nos discursos; os discursos não pairam do céu, assim como a verdade não está nas alturas, mas, pelo contrário, são construções históricas. O sujeito do conhecimento detentor de verdades universais e neutras, na concepção de ambos, não existe. O que há, para eles, é a construção histórica do sujeito, uma vez que este último é resultado de lutas permanentes que se estabelecem no seio dos campos sociais pela definição do que é verdade.

Dessa maneira, após esta breve introdução sobre os marcos de convergências epistemológicas entre Michel Foucault e Pierre Bourdieu, no que diz respeito à questão do poder, faz-se necessário dar seguimento a esta discussão, apresentando, detalhadamente, nas páginas seguintes, as especificidades teóricas de cada um deles.

2 A ANALÍTICA DO PODER EM MICHEL FOUCAULT

Discutir a questão do poder na sociedade contemporânea remete a necessidade de recuperar, no primeiro momento, as ideias elaboradas por Michel Foucault que estudou a questão do saber, do poder e da ética, colaborando para entender os papéis desempenhados por diferentes instituições sociais como escolas, hospitais, presídios, manicômios, dentre outras, no processo de disciplinarização dos corpos daqueles que eram colocados nesses lugares por meio da imposição de padrões de conduta.

A fim de compreender o pensador Paul-Michel Foucault, sabe-se que ele nasceu em 15 de outubro de 1926, em *Poitiers*, na França, ao final da primeira guerra mundial. Oriundo de uma família de tradição francesa, cujo pai exercia a profissão de cirurgião e a mãe era filha de um médico e professor aposentado da Escola de Medicina de *Poitiers*, Foucault não seguiu a formação de seu genitor, e chegou a denunciar “[...] os
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Set. 2016, 237-262.

mecanismos coercitivos das práticas médicas” (Díaz, 2012, p.3). Dedicando-se ao estudo da Filosofia, Michel Foucault destacou-se como um dos principais intelectuais de sua geração não só pela sua produtividade, mas, também, pelo seu alto poder de criatividade. Após o falecimento de Sartre, em 1980, Michel Foucault se tornou, provavelmente, um dos mais importantes intelectuais franceses de sua época (Veiga-Neto, 2007). A capacidade criativa de Foucault corrobora para que muito de seus comentadores não o considere, necessariamente, um filósofo, no real sentido da palavra, visto que o seu pensamento pode ser considerado transversal, isto é, um conhecimento que perpassa variados campos epistemológicos como da História, Sociologia, Direito, Psicologia e o da própria Filosofia (Castelo-Branco, 2000; Gallo, 2006; Machado, 2006; Veiga-Neto, 2007; Kohan, 2008; Sousa Filho, 2008; Díaz, 2012; Bert, 2013).

Para além desse pensamento transversal, as pesquisas desenvolvidas por Foucault, em alguns momentos, alteram sua orientação no decorrer de seu percurso investigativo, levando “[...] a maior parte dos especialistas a falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética” (Veiga-Neto, 2007, p.35).

Na fase arqueológica, Foucault está mais preocupado em tematizar a relação do sujeito com os processos de construção de saberes e para isso ele desenvolve um verdadeiro método de escavação na história no qual ele busca “[...] escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, trazendo à luz fragmentos de ideias e de conceitos” (Veiga-Neto, 2007, p.45).

Nesse sentido, a escavação arqueológica proposta por Foucault tinha o intuito de descobrir que elementos estão presentes em um determinado momento histórico que permite ao homem pensar de certa forma e não de outra, visto que, para Foucault, não há verdade universal. A verdade, para ele, não passa de uma invenção histórica que depende do conjunto de forças que a envolve. Para o filósofo, isso é assim porque os discursos definem regimes de verdades num tempo e espaço determinados, separando o que é verdade do seu contrário, visto que a verdade “[...] é inseparável do processo que a estabelece” (Deleuze, 1991, p.72). A produção intelectual de Foucault, nessa fase, foi marcada pela publicação de significativas obras como *História da Loucura*, *O nascimento da clínica*, *As palavras e as Coisas* e *Arqueologia do Saber*.

A fase genealógica é assinalada pelas investigações de Foucault a respeito da questão do poder baseadas no método inventado por Nietzsche que, desde então, já o entendia dentro de uma “[...] trama histórica, em vez de procurá-lo em um sujeito

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Set. 2016, 237-262.

constituente” (Foucault, 1984, p.7). É nessa fase de seu pensamento que Foucault empreende esforços intelectuais para discutir sobre as questões relacionadas ao exercício do poder dentro das instituições sociais. É também nesse período que Foucault está preocupado em analisar, dentre outros aspectos, como ocorrem às articulações entre poder e saber, vindo “[...] o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes” (Veiga-Neto, 2007, p.56).

Para tentar dar conta das discussões sobre a questão do poder na modernidade, Michel Foucault publica, por volta dos anos de 1970, algumas de suas principais obras como *A ordem do Discurso*, *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, mostrando como foram criadas, a partir do século XVII, técnicas de exercício do poder que, aplicadas sobre os corpos individuais, produziram resultados duradouros no âmbito da macropolítica (Castelo-Branco, 2000; Gallo, 2006; Machado, 2006; Veiga-Neto, 2007; Kohan, 2008; Sousa Filho, 2008; Díaz, 2012; Bert, 2013).

Na fase em que se dedicou a pensar sobre a questão da ética, Foucault se voltou para o estudo de um dos principais operadores teóricos dessa fase de seu pensamento que é o conceito de cuidado de si, entendido como “conjunto das experiências e das técnicas que elaboram o sujeito e o ajudam a se transformar a si mesmo” (Bert, 2013, p.169). Ao estudar a história da sexualidade, sobretudo quando investigava as práticas sexuais entre gregos e romanos na antiguidade, Foucault descobre o referido conceito que trata de algo muito mais amplo do que o cuidado com o corpo. O conceito significa, portanto, o conhecer-se a si mesmo, permitindo ao sujeito construir a sua própria personalidade (Castelo-Branco, 2000; Gallo, 2006; Machado, 2006; Veiga-Neto, 2007; Kohan, 2008; Sousa Filho, 2008; Díaz, 2012; Bert, 2013).

As duas principais obras que marcaram o pensamento de Foucault na fase em que o pensador refletiu sobre a ética foram a *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres* e *História da Sexualidade III: o cuidado de si*, obras publicadas poucos meses antes da morte de Michel Foucault que ocorreu em 1984 (Castelo-Branco, 2000; Gallo, 2006; Machado, 2006; Veiga-Neto, 2007; Kohan, 2008; Sousa Filho, 2008; Díaz, 2012; Bert, 2013).

Assim, após conhecer as fases, como prefere Machado (2006), ou eixos do pensamento de Foucault, como sugere Veiga-Neto (2007), a discussão segue dando enfoque para a fase genealógica do pensador no sentido de buscar entender como ele concebeu o poder, ou seja, o que é o poder para Michel Foucault?

O conceito de poder, na perspectiva Foucaultiana, não está relacionado ao conceito tradicional que fora amplamente trabalhado desde os liberais até os marxistas.

Para essas correntes de pensamento, o poder era visto enquanto contrato ou mesmo como instrumento a serviço do aparelho de repressão dos Estados. Já para Foucault (1984; 1987; 1988), o conceito de poder assume um conjunto de características que o difere, fortemente, das concepções tradicionais sobre o seu significado.

Nesse sentido, uma das primeiras características do poder para Michel Foucault é que ele não pode ser entendido enquanto coisa ou objeto que pertence a alguém ou a algo ou que possui realidade fixa. O poder, para o teórico, não possui sede física, titularidade única, não podendo, por isso, se constituir enquanto objeto de disputa entre distintas classes sociais. Pelo contrário, para Foucault, o poder é um exercício, um dispositivo em constante funcionamento na sociedade, sendo disseminado por meio de redes que envolvem todos enquanto uma rede de práticas e saberes constitutivos do que se conhece como realidade do indivíduo (Foucault, 1984; 1987; 1988).

Por conseguinte, o poder, na visão Foucaultiana, é visto como um conjunto de dispositivos de sujeição e, ao mesmo tempo, de produção dos indivíduos. Isso quer dizer que o poder fabrica indivíduos submetidos a múltiplas sujeições dentro de espaços sociais como o da família, da escola, da igreja, da ciência, dos manicômios, dos presídios, dentre outros. O que Foucault está querendo dizer, na verdade, é que os indivíduos são fabricados dentro desses espaços sociais que o teórico chama de sócio técnicas que tem a função de lhes passar um conjunto de verdades, valores e crenças construídas historicamente (Foucault, 1984; 1987; 1988).

Como foi discutido anteriormente, para Foucault, há uma relação intrínseca entre poder e saber, visto que, para o teórico, o poder se faz existir enquanto saber submetido a disciplinas de pensamentos, comportamentos, sexualidade e desejos. O poder, na ótica Foucaultiana, também não pode ser pensado como aquele que diz não, que impede ou dificulta, mas sim aquele que produz e impele o indivíduo a agir, a pensar e a ter ações, mas sempre dentro da lógica de sujeição (Foucault, 1984; 1987; 1988).

Uma das grandes reflexões de Foucault quando discute a questão do poder está em sua percepção sobre como os indivíduos estão submetidos ao poder sem ter, necessariamente, a consciência disso, ou seja, na perspectiva Foucaultiana, os indivíduos agem na ilusão de que são livres, de que possuem as suas próprias ideias e opiniões quando, na verdade, estão submetidos ao poder produzido historicamente dentro de espaços sociais que os fabrica enquanto sujeitos. Assim, agem em conformidade com aquilo que o poder produz dentro deles, seja em seus pensamentos ou atos. Em sua reflexão, Foucault aponta que o poder é capaz de fazer com que os sujeitos sejam cúmplices de sua própria dominação (Foucault, 1984; 1987; 1988).

Dessa maneira, se o sujeito não é universal, ou seja, se ele não é dado de antemão, mas sim fabricado, construído e produzido, existem técnicas, tecnologias ou ferramentas, dentro dos espaços sociais, que permitem essa construção, e os principais dispositivos dessa fabricação são o poder disciplinar, o bio-poder e a governamentalidade

2.1 O PODER DISCIPLINAR

Como apresentado anteriormente, o poder, na perspectiva Foucaultiana, não é aquele que pertence ao rei, ao Estado, ao pastor, enfim, a uma pessoa ou entidade localizada fisicamente em um lugar, mas pelo contrário, o poder está disperso, difuso e se espalha pelas malhas das redes que perpassa o corpo social (Foucault, 1984; 1987; 1988).

Dessa forma, como o poder está difundido por toda a sociedade, Foucault (1987) argumenta que foi necessária a criação de instituições disciplinares, às quais o teórico chama de instituições de sequestros que seriam responsáveis, então, por resgatar os indivíduos de seus múltiplos espaços sociais, submetendo-os a um conjunto de saberes, normas e regras que objetiva padronizá-los, homogeneizá-los, reduzi-los, submetendo-os a um padrão e a um modelo que os esvaziam enquanto corpo individual dotado de múltiplas subjetividades.

Nesse sentido, foi a partir da publicação de *Vigiar e Punir*, bem como de alguns de seus cursos ministrados no *College de France*, nos anos de 1970, que Foucault “[...] mostrou como surgiram, a partir do século XVII, novas técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, implicaram resultados profundos e duradouros” (Veiga-Neto, 2007, p.65). Essas técnicas, portanto, permitem o controle do corpo de cada um, ordenando-as dentro de uma existência espacial e temporal com o intuito de disciplinar, distribuir, dividir e alinhar os corpos no interior de uma lógica de permanente vigilância. A essas técnicas de adestramento do corpo o teórico chama de poder disciplinar.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las como um todo. [...] ‘Adestra’ as multidões confusas [...] (Foucault, 1987, p.143).

Como se pode perceber no conceito acima, o poder disciplinar não é necessariamente aquele que pressiona, acurrala ou confina indivíduos não permitindo que estes ajam, mas, pelo contrário, o poder disciplinar produz, fabrica, cria corpos

dóceis politicamente e úteis economicamente. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p.118).

O poder disciplinar se estabelece na segunda metade do século XVIII, controlando a sociedade burguesa nascente, já que este poder também esteve relacionado à exploração econômica do corpo, buscando o máximo de aproveitamento da força de trabalho dos indivíduos. Para garantir a maior produtividade do corpo foram criadas técnicas ou tecnologias disciplinares que passaram a controlar o comportamento dos indivíduos.

As disciplinas são técnicas ou tecnologias que permitem executar o poder, constituindo-se enquanto poder individualizante por conta de ser exercido sobre o corpo individual de um sujeito. Disciplinar um sujeito significa, dentre outras questões, construí-lo pela ação do poder sobre o seu próprio corpo. Assim, a disciplina tem algo de interessante, pois vem de fora para dentro e se instala na mente e no corpo de cada indivíduo submetendo-o a ela. Torna-se um controle que o indivíduo exerce sobre si mesmo (Foucault, 1987).

No decorrer de suas argumentações, Foucault (1987) destaca algumas técnicas disciplinares utilizadas em escolas, fábricas, quartéis, hospitais, manicômios, presídios, dentre outros, que permitem vigiar e controlar os corpos localizados dentro desses espaços sociais, por meio de suas distribuições ou mesmo através do controle do tempo de execução das atividades. Dessa maneira, Foucault (1987) destaca como principais técnicas disciplinares: a clausura, o quadriculamento, o controle do horário, o exercício, a sanção normatizadora e o exame.

A clausura consiste em uma técnica de organização dos espaços físicos que possibilita, dentre outros fatores, a localização e o controle dos corpos que habitam determinada instituição (Foucault, 1987). Na escola, pode-se observar a existência de salas para cada característica de atividade, bem como formulários para cada tipo de controle: acesso de alunos e professores, notas de aluno por unidade escolar etc.

O quadriculamento é outra técnica disciplinar que permite controlar a dinâmica e a rotina dos corpos localizados dentro das instituições sociais. Através de seu ferramental, ela organiza minuciosamente os espaços de acordo com a quantidade de corpos neles existentes, objetivando facilitar a vigilância constante sobre os indivíduos.

A

regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer

não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (Foucault, 1987, p.123).

Como se percebe, o quadriculamento é uma técnica que cria espaços organizados e privilegiados para o aprimoramento de estratégias de vigilância e controle. Para Foucault (1987), o efetivo exercício do poder disciplinar não ocorre somente com a organização de espaços físicos, como foi possível discutir nas técnicas apresentadas até então, mas também pelo controle do tempo. Para o teórico, o controle das atividades implica, inclusive, em saber como utilizar corretamente o tempo, estabelecendo-se horários rígidos de trabalho, sempre constantes e repetitivos. Trata-se, portanto, da necessidade de se criar um tempo integralmente útil e produtivo, sem desperdícios, uma vez que o bom emprego do corpo implica também “[...] um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido” (Foucault, 1987, p.130).

Uma outra técnica disciplinar discutida por Foucault que se propõe a gerir o tempo e garantir maior produtividade dos corpos é o que ele chama de exercício, que é uma “[...] técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas” (Foucault, 1987, p.136). Dessa forma, o exercício permite relacionar o comportamento de um corpo em comparação aos demais, realizando-se por meio da “[...] continuidade, da coerção, de um crescimento, observação e qualificação” (Foucault, 1987, p.136). A técnica permite visualizar um corpo em articulação com outro. Cada corpo, nessa perspectiva, ocupa um lugar específico na engrenagem da produção e a articulação entre eles garante um maior aproveitamento das forças.

Outro dispositivo trabalhado por Foucault em sua discussão sobre as técnicas disciplinares é o que o teórico chama de sanção normatizadora, entendida como medidas de correção para os comportamentos desviantes, ou uma “[...] forma específica de punir” (Foucault, 1987, p.149). Por fim, mas não menos importante, a técnica disciplinar intitulada exame se constitui enquanto forma prática de articular vigilância hierárquica e sanção normatizadora na avaliação do desempenho dos corpos. “É uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 1987, p.154).

Como foi possível perceber, diversas foram as técnicas de poder que surgiram a partir do século XVII e que estiveram centradas no controle e disciplinamento dos corpos dos indivíduos, implicando em grandes resultados, inclusive no âmbito macropolítico. Ao abordar sobre como os corpos são tomados em suas dimensões

espaciais e temporais, de modo a serem ordenados em termos de divisões, distribuições, alinhamentos, séries, movimentos e sequenciação, Foucault trata de práticas disciplinares e de vigilância, cuja fundamentação está alicerçada na teoria da dominação da idade moderna conhecida como panoptismo, que foi idealizada pelo filósofo inglês Jeremy Bentham, no século XIX (Castelo-Branco, 2000; Gallo, 2006; Machado, 2006; Veiga-Neto, 2007; Kohan, 2008; Sousa Filho, 2008; Díaz, 2012; Bert, 2013).

Dedicando um capítulo específico para tratar da questão do panoptismo em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) recorre a essa teoria para tentar explicar como seria possível, de uma maneira ideal, o controle de um poder central sobre a população a ela subordinada.

O panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (Foucault, 1987, p.169).

A ideia da teoria era de que poderia existir um lugar onde você poderia ver sem ser visto, mas todas as pessoas que estivessem em torno dessa estrutura de poder poderiam ser vistas sem verem. O panóptico, portanto, era um projeto arquitetônico em forma de uma torre de vigilância, onde os cárceres não sabiam, necessariamente, se eles estavam ou não sendo vigiados a cada momento. Era uma vigilância invisível. O panóptico inaugura uma forma de exercício automático do poder (Foucault, 1987).

Por conseguinte, a teoria do panoptismo serviu de inspiração para a construção de escolas, presídios, manicômios, hospitais, dentre outras instituições sociais. Uma de suas características é a inversão da lógica do espetáculo na medida em que não é mais uma multidão de corpos que assistem a uma minoria como ocorre na sala de aula, onde vários alunos assistem aula de um único professor, mas, pela teoria, uma minoria passa a assistir os movimentos de uma maioria como ocorrem nas salas de controle de presídios, fábricas, manicômios e demais instituições disciplinares.

Dessa forma, essas inversões de olhares funcionaram como condições que possibilitaram o aparecimento de novidades técnicas ou tecnológicas não só no plano dos corpos individuais, ou seja, com o surgimento do poder disciplinar, mas também no plano dos corpos coletivos com o aparecimento do chamado bio-poder.

2.2 O BIO-PODER

Como foi possível perceber, até então, a narrativa discursiva sobre a analítica do poder na perspectiva Foucaultiana foi tratada, inicialmente, sob a ótica da disciplina enquanto dispositivo que atuava sobre os corpos dos indivíduos, buscando discipliná-los e padronizá-los para transformá-los em corpos dóceis. O centro dessas preocupações está representado nas análises sobre o poder disciplinar tratada na obra *Vigiar e Punir*.

Entretanto, a narrativa discursiva sobre o poder também foi estudada por Foucault (1988), a partir de 1976, sob uma outra ótica perceptiva que não o via atuando unicamente sobre corpos individuais, mas, inclusive, sobre grandes contingentes populacionais que o teórico tratou de denominar como bio-poder, objeto discutido na obra *História da Sexualidade I: a vontade de saber*.

Dessa maneira, o bio-poder, sem necessariamente desprender das tecnologias disciplinares exercidas sobre os corpos individuais, vai atuar sobre os corpos das grandes massas populacionais, ou seja, é a passagem de um poder do tipo ortopédico, isto é, aquele que atua diretamente sobre o corpo individual para um poder do tipo molar e global que atinge toda a população.

Ter-se-ia, por um lado, uma espécie de corpo global, molar, o corpo da população, junto com toda uma série de discursos que lhe concernem e, então, por outro lado e abaixo, os pequenos corpos, dóceis, corpos individuais, os micro corpos da disciplina. Mesmo que se esteja no início de pesquisas neste ponto, poder-se-ia dizer como se vê a natureza das relações (caso existentes) as quais são engendradas entre estes diferentes corpos: o corpo molar da população e os micro-corpos dos indivíduos (Foucault, 1980, p.124).

Assim, se por um lado, ocorreu todo um desenvolvimento das técnicas disciplinares de controle das atividades exercidas pelos indivíduos dentro das instituições sociais na idade clássica, por outro lado, experimentou-se um avanço das técnicas de controle populacional visando a sujeição dos corpos por meio de estratégias de regulação da vida, cuja execução deslocou-se para o Estado (Foucault, 1988).

Nesse sentido, o bio-poder e o poder disciplinar foram duas formas de exercício do poder que até o século XVIII caminharam em diferentes direções, sendo que a partir do século XIX ambas passaram a se articular e caminhar juntas, tornando-se uma das principais formas de disciplinamento das condutas individuais e do gerenciamento das políticas de planificação das populações (Foucault, 1988).

Portanto, o bio-poder pode ser entendido como uma tecnologia que opera sobre o corpo populacional por meio de dois principais instrumentos: um que se exerce sobre

os corpos individuais, isto é, a anátomo-político do corpo humano e o outro que atua sobre o corpo enquanto espécie: corpo biológico, biopolítica da população. Dessa forma, o próprio desenvolvimento do bio-poder é fruto não só do exercício do poder disciplinar sobre os corpos como também do surgimento de um conjunto de questões políticas e econômicas voltadas para as massas populacionais que passaram a ser organizadas por formas de saber como a demografia, a saúde, a pedagogia e os diversos campos do saber humano (Foucault, 1988).

As estratégias de operacionalização do bio-poder sobre a vida populacional foram fortalecidas pelo desenvolvimento do sistema capitalista e pela consolidação do poder do Estado, proporcionando a este último um forte exercício do poder de controle sobre a vida. Nesse sentido, se, de um lado, o poder político estatal corroborou para o desenvolvimento das forças de produção capitalista, por outro lado, a anátomo-político e o bio-poder contribuíram, desde a segunda metade do século XVIII, para a disseminação e fabricação de formas de vidas baseadas nesses modelos econômicos e políticos, criando, talvez, na história, um elo entre o biológico e o político (Foucault, 1988).

Essa articulação se baseou no desenvolvimento de conhecimentos que permitiram, sobretudo a partir do século XVIII, controlar as catástrofes demográficas que a fome e as epidemias causavam às populações. A implementação de conhecimentos sobre as técnicas agrícolas, bem como o controle do Estado sobre as doenças que devastavam as populações, constituíram-se em formas de saberes e poderes utilizados, historicamente, para o exercício do controle da vida populacional. Com a instauração do bio-poder, “[...] o homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, [...]” (Foucault, 1988, p.155).

Dessa forma, como já exposto, a vida tornou-se objeto de controle do saber que se constituiu sobre ela e a tomou enquanto elemento de intervenções do poder, transformando-se em um domínio de cálculos fortemente fundados neste saber-poder que objetiva, por meio da criação de tecnologias políticas, transfigurar a vida dos corpos, das formas de administrar a saúde, de gerir a ciência, de modos de moradia e de habitação, ou seja, a bio-política tenta dar conta de todas as dimensões da existência humana (Foucault, 1988).

Por fim, enquanto o poder disciplinar se efetiva por meio de técnicas disciplinares que atuam diretamente sobre os corpos individuais, como discutidos anteriormente, o bio-poder se concretiza pelo conjunto de normas, regulamentos, leis, ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Set. 2016, 237-262.

decretos, instruções normativas, dentre outros instrumentos legais, aplicados sobre todo um corpo populacional.

2.3 A GOVERNAMENTALIDADE

A governamentalidade é a terceira tecnologia do poder tratada por Michel Foucault ao longo dos seus estudos sobre a genealogia das relações de poder, cuja discussão foi iniciada a partir do ano de 1977 quando ele expõe, no curso do *College de France*, em fevereiro de 1978, o seu interesse em investigar a temática do governo.

[...] o curso tratou da gênese de um saber político que colocou, no centro de suas preocupações, a noção de população e os mecanismos suscetíveis de assegurar a sua regulação. Passagem de um 'Estado territorial' a um Estado de população'. Sem dúvida não se trata de uma substituição, mas de uma mudança de acentuação, e da aparição de novo problema e de novas técnicas. Para seguir esta gênese, foi assumido como fio condutor a noção de governo (Foucault, s/d, p.445).

Como se pode perceber, a governamentalidade é entendida como uma forma de estudo que representa a passagem das pesquisas sobre a questão do poder disposta, sobretudo, em *Vigiar e Punir* e a emergência das interrogações de Foucault (1980) a respeito de saber como os homens se governam eles mesmos e os outros.

Assim, dentro da narrativa da governamentalidade, há uma forma pela qual a população é estudada, analisada e esquadrihada por uma série de políticas alicerçadas em saberes científicos que buscam estabelecer um controle e uma gestão mais efetiva sobre os membros de uma população no intuito de substituir outras formas de políticas que se caracterizavam por uma atuação mais dispersa e descontínua (Foucault, 1984).

Mas é o próprio Foucault (1982) que alerta a respeito do fato de que a palavra governo não deve ser entendida como uma burocracia ou como grupos de indivíduos que permanecem à frente da gestão da coisa pública ou mesmo como uma atividade exercida por pessoas que gerenciam a máquina administrativa, mas a palavra deve ser utilizada no seguinte sentido:

Esta palavra (Governo) deve ser compreendida no sentido mais amplo que tinha no século XVI, 'Governo' não se referia apenas a estruturas políticas ou a administração dos Estados; antes, designava o modo pelo qual a condução de indivíduos ou grupos deveria ser orientada: o governo das crianças, das almas, dos bens, das famílias, dos doentes. Ele cobria não apenas as formas legitimamente constituídas de sujeição política ou econômica, mas também maneiras de agir destinadas a atuar sobre as possibilidades de ação das outras pessoas. Governar, neste sentido, seria estruturar o possível campo de ações dos outros (Foucault, 1982, p.221).

Como é possível perceber, há certa sutileza no conceito de governo apresentado na ótica Foucaultiana, pois governo, para o teórico, não se limita, exclusivamente, ao conjunto de poderes políticos e administrativos obtidos por uma pessoa ou grupo político para submeter uma população, mas representa, portanto, formas de estruturar possíveis campos de atuação dos outros.

Após a discussão sobre as tecnologias que possibilitam o exercício do poder nos corpos individuais e populacionais, sob a ótica de Michel Foucault, a próxima seção trata sobre o poder simbólico operado no seio do campo científico, sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, uma vez que, para ambos os teóricos, o poder é visualizado não, necessariamente, como uma força negativa que retira energia dos corpos sobre os quais ele atua, mas, pelo contrário, o poder é trabalhado, em ambos, também como força positiva que produz discursos e saberes capazes de fabricarem corpos dóceis, para lembrar a terminologia de Michel Foucault, ou agentes cúmplices, para resgatar a nomenclatura de Pierre Bourdieu.

3 AS REGRAS DO JOGO DO PODER EM PIERRE BOURDIEU

Outro importante intelectual que se dedicou às análises sobre a questão do poder foi o filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu que é considerado, na literatura, como um dos maiores intelectuais de sua geração, tendo se formado no meio parisiense dos anos 1950 e 1960, pertencente, portanto, à geração de *Lévi-Strauss*, *Althusser* e Michel Foucault (Miceli, 1999; Catani, 2002; Vasconcellos, 2002; Valle, 2007).

Advindo de uma família de origem modesta que habitava uma pequena cidade francesa conhecida como *Denguin*, na região do *Béarn*, Pierre Félix Bourdieu enfrentou, desde cedo, as dificuldades impostas aos jovens provenientes das classes sociais de menor poder aquisitivo para dar continuidade à sua formação intelectual. Contando com um eficiente sistema de ensino público francês, Pierre Bourdieu foi beneficiário de uma bolsa de estudo que lhe permitiu completar seu processo formativo. Ingressou, primeiramente, no *Liceu de Pau*. Em seguida, frequentou o prestigioso *Liceu Louis Le*

Grand, em Paris e, por último, concluiu a graduação em Filosofia pela consagrada Escola Nacional Superior, responsável pela formação da elite intelectual francesa e de onde saíram pensadores como *Jean Paul Sartre*, *Simone Beauvoir*, *Raymond Aron*, *Albert Camus*, dentre outros intelectuais do pós-guerra (Micelli, 1999; Catani, 2002; Vasconcellos, 2002; Valle, 2007).

Apesar de ter obtido o diploma em uma instituição de grande reputação na França e ter conseguido galgar os maiores postos da hierarquia escolar e científica daquele país, Pierre Bourdieu “[...] não se deixa encantar como tantos outros da sua geração ou da anterior”. Tendo que cumprir serviço militar na Argélia, Bourdieu exerceu o professorado nesse país e interessou-se pelas transformações que a agricultura e o campesinato argelinos passavam em face da transição do sistema tradicional para o capitalismo moderno (Vasconcellos, 2002, p.78).

Nesse sentido, o estudo sobre a emergência do capitalismo e suas transformações na organização social e política da Argélia foi propício para Pierre Bourdieu escrever uma grande quantidade de obras como *Sociologia da Argélia*, publicado em 1958, *Argélia ano 60*, produzido em 1977, *Le Déracinement*, editado em 1964 e *Trabalho e trabalhadores na Argélia*, publicado em 1963, e nesta última obra Bourdieu desenvolve um dos principais operadores teórico de seu pensamento que foi o conceito de *habitus* (Micelli, 1999; Catani, 2002; Vasconcellos, 2002; Valle, 2007).

A profusão da produção intelectual de Pierre Bourdieu se estendeu fortemente pela década de 1970 quando o teórico esteve preocupado em analisar questões como as relações entre ensino, cultura e processos de diferenciação social com o propósito de elaborar uma teoria geral das classes sociais. Dessa forma, ele iniciou a década de 1970 com a publicação de *La Reproduction*, desenvolvendo outro importante operador teórico que é a violência simbólica. Além dessa obra, Bourdieu produziu outra intitulada *La distinction* em que se desafiou a criar uma teoria sociológica das categorias que lhe permitisse analisar o mundo social (Micelli, 1999; Catani, 2002; Vasconcellos, 2002; Valle, 2007).

Outras importantes produções da década de 1970 foram *Esquisse d`une théorie pratique* e *Le sens pratique*, obras que representaram a preocupação de Bourdieu em situar a sociologia entre a corrente objetivista e às correntes subjetivistas. Além de livros, Pierre Bourdieu fundou um título de periódico científico conhecido como *Actes de la Recherche em Sciences Sociaux*. Ainda na década de 1970, em meio a sua profícua produção intelectual, Bourdieu criou um novo conceito: campo social, e, em 1975, discutiu, com maior profundidade, o conceito de campo científico e capital científico

(Micelli, 1999; Catani, 2002; Vasconcellos, 2002; Valle, 2007).

Na década de 1980, o conjunto das obras de Pierre Bourdieu revelou a preocupação do pensador com a utilização social da sociologia, preocupação representada por um conjunto de obras escritas com uma linguagem mais acessível, de modo a promover a sua maior aproximação com os leitores neófitos. Foi nesse período que Bourdieu escreveu livros como *Question de sociologie*, *Choses Dites*, *Réponses e Raisons pratiques*. É também nessa fase que ele se dedicou a escrita de livros que analisam, especificamente, determinados campos sociais como o universitário, e o da literatura em *Homo academicus*, onde faz uma análise da organização do espaço universitário francês e mostra como os professores se relacionam entre si, e *La noblesse d'Etat*, publicado em 1989, quando estudou os procedimentos adotados pelas prestigiosas escolas francesas para selecionar funcionários de alto nível da esfera do poder. No campo da literatura, Bourdieu publica *Les règles de l'art*, que discute sobre a importância social dos intelectuais franceses no campo das artes (Micelli, 1999; Catani, 2002; Vasconcellos, 2002; Valle, 2007).

Por fim, na década de 1990, a trajetória intelectual de Bourdieu foi marcada pelo maior engajamento político do pensador em razão do crescimento das crises econômicas e sociais que atingia a França. Em razão desse processo, Bourdieu reuniu um número significativo de sociólogos do centro de estudos que ele tinha criado e, por meio de numerosas entrevistas com diferentes atores da sociedade francesa, elaborou uma obra de mais de mil páginas intitulada *La misère du monde* dedicada a tecer fortes críticas ao sistema neoliberal. Além dessa obra, Bourdieu publicou, nesse período, *Méditations pascaliennes*, *Les structures sociales de l'économie* e *Dominação masculina*, esta última obra representa uma contribuição do teórico para os trabalhos sobre gênero. Também nessa década Bourdieu criou uma coleção de livros intitulada *Les raisons d'agir* que tinha como função alimentar o debate social e político francês (Micelli, 1999; Catani, 2002; Vasconcellos, 2002; Valle, 2007).

O conhecimento da trajetória intelectual de Pierre Bourdieu possibilita, de certa forma, identificar um teórico que, ao longo de sua carreira acadêmica, esteve preocupado em desvelar as relações de dominação presentes nas cenas e nos discursos produzidos no interior dos diferentes campos sociais através de um robusto ferramental teórico que envolve conceitos como poder simbólico, campos sociais, *habitus* e capital simbólico.

A concepção epistemológica de Bourdieu se coaduna com a de Foucault, na medida em que ambos estão dispostos a desafiar as convenções e a questionar a maneira

como tradicionalmente eram abordadas as relações de poder e de dominação na sociedade. Assim como Foucault vê uma clara relação entre saber e poder e acredita que o poder não possa ser entendido como atributo exclusivo do Estado, Bourdieu focaliza a sua análise sobre o poder, partindo da premissa de que as relações de dominação são tanto estruturais quanto simbólicas.

No aspecto estrutural, Bourdieu (2005) analisa que a distribuição desigual de capital cultural no interior dos campos sociais gera uma estrutura de bipolaridade de poder que corrobora para o surgimento de duas posições dentro do campo: os dominantes que, por conta do maior acúmulo de capital, lutam para se manter em posições de comando, e os dominados que objetivam, permanentemente, alterar a ordem estabelecida e chegar às posições estratégicas.

De toda forma, além da dominação estrutural, há também a dominação simbólica, o que implica pensar que, mentalmente, determinados indivíduos se encontram sujeitados ao poder pertencente a outros indivíduos ou instituições sociais. Nessa perspectiva, o poder é, antes de tudo, uma espécie de poder simbólico derivado das classificações que os homens fazem do mundo em que vivem e que passam, ao longo do tempo, a se constituírem em classificações naturais e espontâneas (Bourdieu, 2005).

Bourdieu (2005) lembra, ainda, que a força dos discursos vem justamente dessa ideia de que há uma espontaneidade e naturalidade no processo de construção da verdade. Para o teórico, há uma necessidade de se conscientizar os indivíduos de que não há verdade universal e natural, mas sim todo um jogo de poder no processo de construção dessa verdade que somente poderá ser vislumbrado por meio da tomada de consciência.

A destruição deste poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário, quer dizer, a revelação da verdade objectiva e o aniquilamento da crença; é na medida em que o discurso heterodoxo destrói as falsas evidências da ortodoxia, restauração fictícia da doxa, e lhe neutraliza o poder de desmobilização, que ele encerra um poder simbólico de mobilização e de subversão, poder de tornar actual o poder potencial das classes dominadas (Bourdieu, 2005, p.15).

Dessa maneira, os discursos são entendidos como propagadores de verdades através dos quais se exerce o próprio poder. Dessa forma, Bourdieu (2005) clama por uma sociologia do conhecimento que possa combater o “desconhecimento”, principal fonte de exercício do poder simbólico. Se o poder simbólico é produzido a partir das classificações e nomeações estabelecidas socialmente, Bourdieu (2005) questiona: quem

na sociedade é responsável pela produção desses discursos?

Para Bourdieu (2005), são os intelectuais e cientistas os principais agentes responsáveis pela produção de discurso e poder na sociedade por serem detentores de um elevado capital simbólico que lhes autoriza, socialmente, a enunciarem as verdades sobre o mundo e a produzirem classificações, nomeações e divisões tidas como legítimas e válidas. Esse capital simbólico é um “crédito, um poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” (Bourdieu, 1990, p.166).

Por serem dotados de maior capital simbólico, os intelectuais e cientistas ocupam uma posição de dominação no que tange à imposição de certas visões de mundo dentro dos campos simbólicos. É por isso que eles podem ser considerados como os principais agentes responsáveis pelo estabelecimento da verdade, das classificações, dos enunciados e dos discursos que permitem o “reconhecimento” ou “desconhecimento” do funcionamento dos campos sociais.

As análises realizadas por Pierre Bourdieu sobre o comportamento dos diferentes campos simbólicos têm como objetivo mostrar que, longe de serem campos sociais isentos das relações de poder, são, antes, os próprios fundamentos para o exercício do poder simbólico, uma vez que suas divisões, nomeações, representações e discursos produzem determinadas visões de mundo como verdadeira em detrimento de outras, o que corrobora para a produção de relações de dominação e de sujeição de uns agentes sobre os outros.

Para além da análise de campos sociais como o da literatura, educação, filosofia, política, moda, arte, fotografia e música, para citar alguns, Pierre Bourdieu dedicou-se ao estudo do campo da sociologia da ciência, elaborando e revisitando conceitos como campo científico, *habitus* e capital científico que, ao se articularem entre si, tornam-se importantes ferramentas teóricas e metodológicas que possibilitam compreender as relações de poder que ocorrem dentro dos campos científicos.

3.1 O CAMPO CIENTÍFICO

Dentre os diversos estudos sobre os campos sociais, em 1975, Bourdieu iniciou pesquisas sobre um campo de produção restrito e particular que o autor denominou de campo científico. Um dos frutos destas pesquisas foi a publicação do artigo *La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison*, que se configura, para Bonnewitz (2003), como o marco do rompimento de Bourdieu com a

tradição da sociologia da ciência e sua visão conciliadora da comunidade científica. “Falar de campo significa romper com a ideia de que os cientistas formam um grupo unificado ou até homogêneo” (Bourdieu, 2001, p. 67). Assim, o campo científico remete à ideia de um espaço simbólico marcado por relações de força, lutas e conflitos entre os agentes. Deste modo,

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científicos disponíveis (Bourdieu, 1983, p. 136).

O campo científico se estrutura a partir das relações objetivas entre os diferentes agentes, os quais são as próprias fontes do campo, sem haver, portanto, razão de existência do campo científico sem os agentes científicos que os compõem. Assim, o campo científico é um espaço simbólico e estruturado de produção de conhecimento, onde os agentes e as instituições, dotadas de *habitus* específicos que lhes permite obter o sentido do jogo, estão em permanente luta concorrencial pelo acúmulo de maior capital científico.

De acordo com Bourdieu (1983; 2004), toda luta concorrencial entre os agentes e as instituições ocorrem no seio do campo científico. Por meio de relações objetivas, os agentes científicos disputam “[...] pontos de vista, intervenções científicas, lugares de publicação, temas, e objetivos [...]” (Bourdieu, 2004, p. 23).

Nesse sentido, todas as escolhas científicas realizadas no interior dos campos estão sempre orientadas para aquisição de prestígio e de reconhecimento científico para o pesquisador, inclusive, no que tange à escolha dos canais de comunicação, por meio dos quais se veicula a produção científica.

Não há escolha científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação, ou ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares – concorrentes (Bourdieu, 1983, p.126).

Logo, todas as estratégias concebidas dentro do campo científico são orientadas para a aquisição de autoridade científica. No campo científico, os agentes terão mais sucesso à medida que conseguirem antecipar as tendências do campo. “Se há um lugar onde se pode supor que os agentes agem de acordo com intenções conscientes e

calculadas, segundos métodos e programas conscientemente elaborados, é certamente o domínio científico” (Bourdieu, 2001, p.58). Para o teórico, esta capacidade de planejar e calcular antecipadamente as ações está relacionada à origem social e escolar elevada do agente, a qual permite a este apoderar-se de bons temas e de bons lugares de publicação, e esses fatores de ordem social e escolar são determinantes nas diferenças entre as carreiras científicas (Bourdieu, 2004).

O conhecimento e o domínio das regras do jogo possibilitam aos agentes bem posicionados um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo. Por intermédio de sua reputação acadêmica, esses agentes conseguem adquirir fundos para financiamento de pesquisas, estudantes qualificados, convites para participar de palestras e eventos etc. Portanto, o melhor desempenho nas disputas acadêmicas está relacionado com a capacidade dos agentes de conhecerem e reconhecerem as estruturas objetivas que estão em luta dentro do campo, isto é, é preciso conhecer o jogo. Esse reconhecimento se realiza pelas disposições adquiridas, às quais o teórico chama de *habitus* (Bourdieu, 1983).

3.2 O HABITUS

O *habitus* é uma noção filosófica que representa a virtude e o caráter moral que orientam os sentimentos, desejos e condutas das pessoas (Wacquant, 2007). Nesse sentido, o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de disposições adquiridas pelos agentes ao longo do tempo, as quais funcionam como uma matriz de percepções e apreciações que os orientam no cumprimento de suas tarefas e, portanto, correspondem ao “[...] princípio geral da teoria da acção” (Bourdieu, 2001, p. 62), configurando-se como fundamentos únicos e exclusivos adquiridos pelos agentes durante a sua formação e que orientam todas as ações praticadas dentro dos campos.

Todo *habitus*, como lembra Bourdieu (2001), consiste em uma relação dialética entre o social e o individual, visto que o agente interioriza individualmente o conjunto de regras que estão vigentes dentro do campo em suas práticas, ao tempo em que exterioriza as suas percepções e visões por meio de ações que contribuem para a (re)estruturação do campo.

A noção de *habitus* contribui para entender a lógica de funcionamento do campo científico à medida que “[...] um cientista é a materialização de um campo científico e as suas estruturas cognitivas são homólogas à estrutura do campo” (Bourdieu, 2001, p. 62). Portanto, as normas e princípios que estruturam o campo científico são considerados eficazes à medida que seus agentes estão familiarizados com elas,

tornando-se capazes de percebê-las, apreciá-las e cumpri-las.

A compreensão do *habitus* de um agente ocorre por meio da análise de sua trajetória individual e social. O sucesso no percurso dessa trajetória permite ao agente interpretar com maior rapidez o senso do jogo, ao tempo em que lhe garante elevado domínio sobre as regras do campo e a sua possibilidade de acumular capital científico está diretamente relacionada à dimensão desse domínio (Bourdieu, 2001).

3.3 O CAPITAL CIENTÍFICO

Pode-se considerar o capital científico como uma espécie particular de capital simbólico, amplamente disputado pelos agentes dentro de um campo. A posse desse capital permite ao seu portador retirar-se da indiferença, do mundo obscuro e despercebido, no qual se encontram a maioria dos homens comuns (Bourdieu, 1983). Ao acumular capital científico, o agente faz o seu nome, isto é, busca ser conhecido e reconhecido entre os seus pares-concorrentes, pela qualidade de sua produção científica ou pela ocupação de posições políticas importantes dentro do campo.

Há duas espécies de representação do capital científico: o capital científico puro e o capital científico temporal. O puro está relacionado ao prestígio individual do pesquisador, ou seja, ao reconhecimento de sua habilidade intelectual que “[...] repousa quase sempre exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles” (Bourdieu, 2004, p. 35). Por sua vez, o temporal é o acumulado pelos agentes por meio de estratégias políticas e está quase sempre relacionado

[...] à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratório ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação, etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos, etc) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura (Bourdieu, 2004, p. 35).

Essas duas espécies de capital científico possuem diferentes leis de acumulação. O capital científico puro é o acumulado normalmente pelas contribuições “[...] reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, aptos a conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólico)” (Bourdieu, 2004, p.36), enquanto o capital científico temporal é o acumulado pelo estabelecimento de estratégias políticas específicas que demandam tempo para concretizar-se, a exemplo de “participação em comissões, bancas de teses e de concursos, colóquios mais ou menos convencionais no

plano científico, cerimônias, reuniões” (Bourdieu, 2004, p. 36).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como principal objetivo construir uma cartografia do poder sob as perspectivas de Michel Foucault e Pierre Bourdieu, dois importantes intelectuais da filosofia francesa que estudaram o poder enquanto relações de dominação e de sujeição a que estão submetidos os múltiplos agentes no interior dos campos sociais.

Em Michel Foucault foi resgatada a analítica do poder, discutindo-se, no primeiro momento da abordagem, sobre as três principais fases ou etapas do pensamento deste autor: arqueologia, genealogia e cuidado de si. No decorrer da argumentação, foram apresentadas as principais características do poder para o intelectual, bem como as três tecnologias disciplinares do seu arcabouço teórico: poder disciplinar, bio-poder e governamentalidade.

Ao discutir sobre poder disciplinar este texto trata de mostrar quais são as técnicas disciplinares utilizadas dentro das instituições sociais para exercer o disciplinamento dos corpos, tornando-os dóceis politicamente e ágeis socialmente, bem como apresenta a teoria do panoptismo utilizada durante muitos anos para controlar os corpos dentro das instituições disciplinares.

Na segunda parte do texto discute-se sobre a epistemologia de Pierre Bourdieu que é detentor de um vasto patrimônio teórico que permite ao leitor entender como ocorrem as relações de poder e de dominação no interior dos campos sociais. Nesse sentido, são resgatados os conceitos de campo científico, *habitus* e capital científico, ferramentas teóricas que possibilitam entender como são construídos os discursos científicos que se encarregam de fazer circular o poder simbólico entre os agentes pertencentes aos campos científicos.

Este texto não teve a pretensão de esgotar todas as discussões sobre a cartografia do poder tratada nestas linhas dentro da perspectiva teórica de Michel Foucault e Pierre Bourdieu, nem de apresentar abordagens divergentes das dos autores. Entretanto, este trabalho pode servir enquanto ponto de partida para que novas investigações possam ser realizadas no intuito de aprofundar, ainda mais, as articulações teóricas desses dois expoentes da filosofia e sociologia francesa do século XX.

REFERÊNCIAS

- BERT, Jean-François. *Pensar com Michel Foucault*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRANCO, G. C. Foucault. In: PECORARO, Rossano. (Org.). *Os filósofos: clássicos da filosofia*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Vozes, 2009, p.280-303.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2003.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *O campo científico*. In: _____. *Sociologia*. São Paulo: Atica, 1983.
- _____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: edições 70, 2001.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CASTELO-BRANCO, G. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000.
- CATANI, A.M. *A sociologia de Pierre Bourdieu: ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras*. Educação & Sociedade, ano 23, n.78, p.57-75, abr.2002.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DÍAZ, Esther. *A filosofia de Michel Foucault*. Tradução de Cesar Candioto. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Excertos do Curso do College de France de 77/ 78, s/d (mimeo)*.
- _____. *L' impossible prison, recherches sur le systeme pénitentiaire. au XIX siècle*. Paris: Éd. du Seuil, 1980.
- _____. *Subject and Power*. In: DREYFUSS, H. & RABINOW P. *Beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: the harvester press, 1982.
- _____. *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 19.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GALLO, S. *Do cuidado de si como resistência à biopolítica*. In: Guilherme Castelo Branco; Alfredo Veiga-Neto. (Org.). *Foucault: Filosofia e Política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 371-391.

GALLO, S. *Foucault: (re)pensar a educação*. In: Alfredo Veiga Neto; Margareth Rago. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 253-260.

KOHAN, W. O. *Foucault e o Cuidado de Sócrates*. In: Evaldo Antônio Kuiava; Idalgo José Sangalli; Vanderlei Carbonara. (Org.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 2008, p.57-82.

MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MICELI, S. *Um intelectual do sentido*. *Folha de São Paulo*, caderno Mais!, 7 fev.1999.

SOUSA FILHO, A. *Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística*. In: Albuquerque Júnior, Durval Muniz de; Veiga-Neto, Alfredo; Sousa Filho, Alípio de. (Org.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-26.

VALLE, I.R. *A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável*. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p.117-134, jan./abr.2007.

VASCONCELLOS, M.D. *Pierre Bourdieu: a herança sociológica*. *Educação & Sociedade*, ano 23, n.78, p.77-87, abr.2002.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Pensadores & Educação, 5).

O FLÂNEUR E AS PASSAGENS PARISIENSES: NO LIMIAR ENTRE O REAL E O ONÍRICO

Priscilla Stuart da Silva¹

RESUMO

Neste artigo mostra-se como a figura do *flâneur*, um dos arquivos mais extenso da obra *Passagens*, representa a ambiguidade própria do advento da modernidade: tanto no que diz respeito à crítica a mercadoria e aos aspectos do capitalismo emergente na sociedade moderna parisiense e europeia em geral, como também seu significado enquanto representante do aspecto onírico e poético da ascensão da cidade-grande moderna.

Palavras-chaves: Flâneur, Mercadoria, Passagens, Modernidade.

ABSTRACT:

This article shows how the figure of the *flâneur*, one of the most extensive archives of work *Passages*, is the very ambiguity of the advent of modernity: both in regard to criticism of merchandise and aspects of emerging capitalism in the Paris modern society and European in general, as well as its significance as a representative of the dream like and poetic aspect of the rise of city-wide modern.

Keywords: Flâneur, Merchandise, Passages, Modernity.

I. INTRODUÇÃO: O PROJETO DAS PASSAGENS BENJAMINIANAS

Sair, quando nada nos obriga a fazê-lo, e seguir nossa inspiração como se o simples fato de virar à direita ou à esquerda já constituísse um ato essencialmente poético.

Edmond Jaloux

Não sobrecarregar os pensamentos com o peso dos sapatos
André Breton

“Se tivesse sido concluída, as Passagens não teriam sido nada menos do que uma filosofia material da história do século XIX” (TIEDEMANN, 2009, p. 13); com essa frase – parte do ensaio de Introdução à edição alemã -, o organizador da obra de Walter Benjamin relata a tentativa inconclusa do filósofo ao reunir e montar por ordem temática, uma enorme quantidade de citações com a intenção de “mostrar” o cenário ocidental da modernidade. Como compreender a intenção por trás de material tão vasto de citações, trechos, frases, aforismos e pensamentos próprios - talvez nenhum outro filósofo do século XX possuísse uma pretensão tão grande – se não a de analisar, a

¹ Graduada em Filosofia - UFSC (2010) e Mestre em Educação, pela Linha de Pesquisa Filosofia da Educação (2013). Atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Linha de Pesquisa Filosofia da Educação, na UFSC. E-mail: priscillastuart.di@gmail.com

partir desses inúmeros hipertextos e frases soltas, a história material e espiritual da modernidade europeia do século XX a partir da Paris do Segundo Império.

Mesmo conseguindo apenas realizar uma espécie de “rascunho” da obra planejada que ficou inacabada, seu feito, possível de perceber na diversidade desses fragmentos, “podem ser comparados ao material de construção de uma casa da qual apenas demarcou-se a planta ou se preparou o alicerce”, ainda assim a vasta crítica das *Passagens*, reunida ao imenso arquivo reunido pelo próprio filósofo, permitem pensar nos estudos atuais sobre a modernidade, pois “ao lado das fundações, encontram-se amontoadas as citações a partir das quais seriam erigidas as paredes” (IDEM, p. 14). O plano de Benjamin, dessa forma, está demonstrado por esta simples metáfora da construção de uma casa.

A metáfora da obra como a da construção de uma casa não é ocasional, a maneira como foi arquitetada, seu método de execução deve ser pensado lado a lado aos conteúdos desses fragmentos dispersos: Benjamin e sua escrita imagética permitem fazer tais associações, ou seja, arquitetar um plano, uma ideia na própria matéria a ser pesquisada. Certamente a arquitetura é entendida em seus mais diversos sentidos.

Como dito, os arquivos compilados em tal projeto das *Passagens*, remetem a muitas temáticas próprias da ascensão da modernidade, porque nessa obra está datada o surgimento de inúmeros monumentos e suas implicações nesse projeto moderno da cidade histórica de Paris colocado em prática por Haussmann, principalmente no que diz respeito ao último período do Segundo Império (BOLLE, 2009, p. 1142), no qual Benjamin nos revela detalhes da história material. Da mesma forma percebemos nessas inúmeras páginas a constituição de uma mentalidade, de um espírito que perdura até hoje em nossa sociedade ocidental, formando uma imagem da modernidade como sinônimo de opressão e divisão da sociedade entre burgueses e marginalizados, como é mostrada em muitas charges de Daumier.

Segundo Brüggemann, uma forma de compreender a obra *Passagens* é a partir da categoria do concreto, daquilo que extrapola o sentido do real, do lógico, remetendo aos aspectos oníricos, da embriaguez, ou seja “a los que se refieren el ars combinatoria del Surrealismo y su teoría estética de la imagen” (BRÜGGEMANN, 2014, p. 888). O comentador ainda afirma – e isso é fácil de constatar pela forma como a obra está construída - que Benjamin renova de diversas maneiras a lógica da historiografia até então constituída, inserindo elementos não convencionais para pensar uma filosofia da

história, como citações avulsas, diversas, dispersas, “para el proyecto de una historiografía de la Modernidad totalmente nuevo, en forma y contenido” (IDEM, p. 891). Importante ressaltar que além de uma simples preocupação com um estilo específico para expressar um pensamento, Benjamin via a impossibilidade de pensar a totalidade desses conteúdos estudados expressado pela forma tradicional da escrita sistemática, uma vez que a ruína, em seu sentido estendido à escrita, é o modo como o passado se mostra no presente, por isso o filósofo percebeu a necessidade de uma escrita crítica, a exemplo de renovadores da linguagem como André Breton e Louis Aragon, ou seja, em fragmentos, forma por excelência da modernidade. Em *Passagens*, Benjamin se detém em diversos aspectos do surgimento das Galerias, das Passagens construídas em Paris. Como dito, as implicações são inúmeras. Por isso, o filósofo analisa as Passagens enquanto ruínas histórias, “mostrando” suas ruas, os espelhos, os panoramas, a fotografia, a figura de Fourier, de Marx, de Daumier, os interiores burgueses, a ascensão e a queda de uma classe; enfim, inúmeros elementos que formam a realidade nesse período.

A montagem de citações que constituem os arquivos das *Passagens* deve ser interpretada como o caráter próprio da modernidade na era do capital, ou seja, fragmentário, breve, reticente, como um quebra-cabeça constituído por elementos antigos, medievais, contemporâneos; encontramos referências de todo tipo de período histórico, desde os gregos até à autores contemporâneos, como uma espécie de mosaico ou de uma montagem de diferentes períodos históricos: a modernidade é mostrada como uma colcha de retalhos em que o antigo aparece como novo e o novo como arcaico, sempre em uma relação necessária e dialética.

Ainda sobre seu estilo, o livro das *Passagens* como marca do esboço, do fragmentário, do inacabado e sem fim, como confirma Bolle, nos permite refletir nosso próprio momento histórico:

De fato, o “esboço” (*Entwurf*), representa uma forma e um gênero da nova historiografia. Assim como o brouillon, o esboço é uma expressão do provisório, do ainda não pronto, de algo em fase de planejamento. É um gênero que pode transformar-se em “prolegômenos”, ou seja, preparativos do texto principal, mas também, no limite, enquanto projeto não realizado, ser sentido pelo próprio autor como um “lugar de ruínas” (GS V, 1096).

Para os elementos constitutivos tanto do Primeiro Esboço quanto da coletânea da segunda fase, a denominação mais adequada é certamente a de fragmento(s); ela aplica-se a cada um dos materiais e notas, excertos, resumos, citações, trechos de outros textos, em suma, a cada uma das “passagens”. O fragmento, que já ocupou um lugar de destaque na estética

barroca, foi consagrado pelos primeiros românticos alemães, principalmente Friedrich Schlegel e Novalis, como um gênero por excelência da modernidade. Praticando um “construtivismo fragmentário”, Benjamin adapta esse procedimento estilístico da “enumeração caótica” (Leo Spitzer), que é muito apropriada para expressar o fenômeno da Grande Cidade contemporânea enquanto fonte de estímulos de percepção múltiplos, simultâneos, polifônicos (BOLLE, 2009, p. 1145).

Pensamos que a importância do Segundo Império, tanto do ponto de vista real quanto onírico, mostra-se pela ascensão de um novo período marcado pela mercadoria, pelo lucro, em suma, pelo capital, mas também evidencia-se o lado inconsciente, onírico desse momento, ou seja, dos sonhos utópicos, das massas, da multidão que está por trás do consumo das mercadorias nas grandes galerias e que formam um quadro muito preciso da era do espetáculo e das exposições universais que surgiram no século XIX e perduram até os dias de hoje. Pela figura do *flâneur*, mediadora tanto do sentido real quanto onírico desta Paris analisada, percebemos o lado inconsciente dessa mesma Paris marcada pelo mundo de sonho, da fantasmagoria, do fetiche das mercadorias expostas nas vitrines das galerias, destas passagens que significam “un espacio de percepción poética que le permite imaginarse los modos de percepción del sueño, de la embriaguez de la alucinación, del animismo: un espacio en el cual “las cosas” son arrancadas “de su mundo ordinario” (BRÜGGEMANN, 2014, p. 894).

II. A FIGURA DO *FLÂNEUR*

Por isso, gostaríamos aqui de nos dedicar a explorar a figura do *flâneur*, esse tipo de alegoria benjaminiana exposta de forma a sugerir a imagem de um panóptico na análise da modernidade. Panóptico porque ele de alguma maneira condensa os quadros mais relevantes dessa esfera social, política, poética e histórica da modernidade. Com ele conseguimos perceber e pensar a importância da multidão e seu crescimento desenfreado nesse período, e como ela se diferencia das massas. É possível ainda pensar a importância basilar das mercadorias nas vitrines transformando as mentalidades na sociedade pós-industrializada; como ainda todas as relações humanas interligadas aos espaços urbanos e aos interiores burgueses. Enfim, o *flâneur* é uma figura funcional na reflexão sobre a cidade moderna, uma vez que ele pode ser comparado à figura de um prisma, decompondo um espectro em outras formas, representando uma totalidade.

A experiência na modernidade, tanto em seu caráter poético quanto real, da experiência fática, podemos lê-la em vários escritos de Benjamin, mas é na obra das

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 263-278.

Passagens que ela se torna expressiva, constituída como tema: em figuras alegóricas como o *flâneur*, o trapeiro, o detetive, a prostituta, o colecionador, e tantas outras: alegorias que representam o caráter de limiar da cidade, a conciliação entre o antigo e o moderno, o público e o privado. São figuras que representam a contradição e o espírito da modernidade, permitindo uma maneira de compreender esse novo sujeito e seu espaço *par excellence*, a cidade. Esse mundo repleto de figuras alegóricas “permite a Benjamin tornar a experiência de um mundo em fragmentos visivelmente palpável” (BUCK-MORSS, 2002, p. 41), mas, ao mesmo tempo, elas não estão bem estabelecidas, já que se situam à margem da cidade, sem um papel delimitado. Assim, figuram tanto entre o estar presente e o não adaptado, e cujos papéis sociais ainda não se encontram completamente traçados, pois são a expressão de um momento histórico em que o rompimento com o passado não significa a agregação de certos elementos (desse passado) no novo presente.

De qualquer forma, merece destaque o fato do *flâneur* benjaminiano estar — notavelmente — imerso pelas impressões suscitadas pelo corpo, tanto do ponto de vista físico, quanto do ponto de vista onírico e poético, que se abre para o mundo. Em *Imagens do pensamento*, no aforismo “Ler romances”, Benjamin argumenta que “sem dúvida existe um alimento cru da experiência — exatamente como existe um alimento cru do estômago —, ou seja, experiências no próprio corpo” (BENJAMIN, 2009, p. 275).

As figuras que Benjamin propõe como chaves de leitura desse novo tempo, a exemplo do trapeiro, do colecionador, do detetive e da prostituta, são ambíguas, e fundam uma nova sensibilidade histórica: a experiência das ruas. E entre esses “personagens” emblemáticos, que são parte da narrativa da metrópole urbana, destaca-se, o *flâneur*, que “no asfalto sobre o qual caminha, seus passos despertam uma surpreendente ressonância [audição]. A iluminação a gás que recai sobre o calçamento lança uma luz ambígua sobre este duplo chão [visão]” (IDEM, p. 462). Benjamin pensa a cidade como a extensão da casa e quiçá também da existência. As ruas são parte de um *habitat* familiar para o *flâneur*, lugar onde ele se constitui, absorve os elementos que lhe formam como poeta: a poeira das ruas, as vitrines, os espectros produzidos pelo reflexo dos vidros, o cheiro sintético da vida urbana, o barulho dos transeuntes, dos automóveis... “a rua como *intérieur*” (BENJAMIN, 2009, p. 462).

A rua é também *intérieure* porque é o lugar em que mora o coletivo, a massa, as pessoas em conjunto. Elas se identificam e se formam nessa paisagem: a dos corredores, das ruas, das empresas, dos automóveis, das praças, do asfalto. Esses são lugares que ecoam, reverberam a condição de vida das cidades e de seus moradores. Contudo, é na experiência do *flâneur* que a existência se abre e produz perspectivas e possibilidades. A leitura da cidade é dada por este personagem peculiar. O próprio *flâneur* é um personagem móvel, ele se transforma, metamorfoseia-se, podendo se converter em todos os demais personagens: colecionador, jogador, detetive, etc. Ele condensa todas as figuras em uma só, já que “o *flâneur* é usado por Benjamin para a missão de reconhecimento do labirinto da modernidade”, [...] a presença do *flâneur* [funciona] como instrumento de orientação e mapeamento da sociedade” nas metrópoles modernas (BOLLE, 2000, p. 372). Segundo Bolle, podemos identificar um verdadeiro mapa sociológico por meio da figura do *flâneur*: a “aristocracia, [a] burguesia, [as] classes trabalhadoras, [os] produtores de ‘cultura’ e os ‘desclassificados’” (IDEM, p. 372). Ele encerra em si os conflitos, contradições, perspectivas e possibilidades desse tempo histórico tão peculiar. Ele representa as ambiguidades e o território, o espaço de passagem, limiar desse novo ambiente urbano, no qual “expressa-se a ambivalência dessa ‘figura do limiar’ que é o *flâneur*: com um pé ele ainda faz parte da sociedade, com outro já está fora dela” (IDEM, p. 373).

Essas figuras alegóricas, todas com seu caráter marginalizado, que podem ser — todas elas — representadas pelo *flâneur*, mostram um emblema social muito impactante da cidade moderna:

Benjamin apresenta um modelo da sociedade inteira, onde todos que desfilam no palco da Metrópole podem ver o próprio retrato em espelhos colocados rente ao chão. O texto se configura como uma leitura da sociedade, da perspectiva rasteira, do ângulo dos de baixo: marginalizados, desprezados, desclassificados, excluídos, descartados. Sem se eximir a si próprio, o crítico convida os membros ilustres e bem colocados da sociedade, os que “dão o tom”, a se olharem nesses espelhos. Ao cinismo vigente de sua época, ele responde com uma radiografia da sociedade pelo prisma do *flâneur* e da *bohème*, dentro da tradição da sátira romana, do humor cáustico de Rabelais, dos caricaturistas do século XIX e da paródia brechtiana que mostra a sociedade burguesa como criminosa. Um *tableau* alegórico, figuras em movimento, que passam como um desfile carnavalesco (IDEM, p. 396).

III. MULTIDÃO VERSUS MASSA

A multidão, elemento típico nas ruas das grandes cidades, permite ao *flâneur* transitar pela cidade e não ser reconhecido em suas andanças pelas vielas, calçadas, bares, prostíbulos, cafés, praças e outros recantos dessa grande urbe parisiense. Somente com essa multidão, que transita pela cidade em toda sua extensão, nosso “herói” - esse poeta das ruas - consegue captar todo encanto presente nesse panorama moderno.

Destarte, o *flâneur* é a figura que ainda consegue abstrair a poesia de toda essa nova realidade histórica movida pelo capital industrial sob o advento da nova realidade econômica. Ele salva o que resta dessa nova ordem pela sua imaginação, transforma tudo que constitui o fora, o exterior, as ruas em seu habitat,

pois assim como a *flânerie* pode transformar Paris em um *intérieur*, em uma moradia cujos aposentos são os bairros e onde estes não se separam claramente por limiões, como os aposentos propriamente ditos, assim também a cidade pode, por sua vez, abrir-se diante do transeunte como uma paisagem sem limiões (BENJAMIN, 2009, [M 3, 2]).

Por conseguinte, é nesta paisagem sem limiões que a multidão está espalhada, imersa e dispersa; e com isso é permitido ao *flâneur* se individualizar do restante, tornando-o um herói das ruas. Essa mesma multidão caminha distraída, atarefada, no movimento intenso regulado pelo trânsito, pelos horários determinados, pelo trabalho, pelos compromissos, mas também pelas festas, pela boemia e tudo que constitui o submundo ainda não esmagado pela cidade tão bem construída e planejada por Haussmann. Essa Paris que o *flâneur* perambula é uma Paris que somente ele identifica; matéria de seus mais admiráveis pensamentos e deambulações. Baudelaire identificou a essência da multidão com muita exatidão, uma vez que para o *flâneur*:

A multidão é seu domínio, como o ar é o do pássaro, como a água, o do peixe. Sua paixão e sua profissão consistem em *esposar a multidão*. Para o perfeito *flâneur*, para o observador apaixonado, constitui um grande prazer fixar domicílio no número, no inconstante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar fora de casa e, no entanto, sentir-se em casa em toda parte; ver o mundo, estar no centro do mundo e continuar escondido do mundo, esses são alguns dos pequenos prazeres desses espíritos independentes, apaixonados, imparciais, que a língua não pode definir senão canhestamente. O observador é um *príncipe* que usufrui, em toda parte, de sua condição de incógnito. O amante da vida faz do mundo sua família, tal como o amante do belo sexo compõe sua família com todas as belezas encontradas, encontráveis e inencontráveis; ou, talvez como o amante de pinturas, vive numa sociedade encantada, de sonhos pintados sobre a tela. O amante da vida universal entra, assim, na multidão como num imenso reservatório de eletricidade. Pode-se também compará-lo, esse indivíduo, a um espelho tão grande quanto essa

multidão; a um caleidoscópio dotado de consciência que, a cada um de seus movimentos, representa a vida múltipla e a graça cambiante de todos os elementos da vida. É um eu insaciável do *não-eu*, que, a cada instante, o traduz e o exprime em imagens mais vivas que a própria vida, sempre instável e fugidia (BAUDELAIRE, 2010, p. 30).

Fugidio é uma expressão que toca neste personagem ao imaginar as diferentes identidades que o *flâneur* contempla na cidade, descrevendo suas fisionomias. Pois essa é a grande característica da multidão: o anonimato e, uma vez que essas identidades estão esvaziadas pelo desconhecido, o *flâneur* pode preenchê-las como lhe convém. Pode sentar num café que o apraz, numa mesa de canto, onde fique ocultado pela maior parte dos que estão presentes, e de lá, de seu lugar, se deter em uma ou duas figuras específicas. Analisando suas fisionomias, imagina a personagem que quiser.

Com a ajuda de uma palavra que escuto ao passar, reconstituo toda uma conversa, toda uma vida; o tom de uma voz é suficiente para unir o nome de um pecado capital ao homem com quem acabo de cruzar, de quem só vislumbrei o perfil (BENJAMIN [M 7, 8]).

Por outro lado, ao diferenciar a multidão da massa urbanizada, podemos perceber a origem da primeira ou sua essência através da própria experiência contemporânea, diante da multidão transformada em massa pela nova ordem social, construída pela propaganda, pelas *fisiologias* e que é vítima do ritmo desenfreado fornecido pela compra e venda de mercadorias, pela sedução das lojas de departamento, galerias, *shoppings*, em suma, pelas vitrines. Essa massa é conduzida pelas classes abastadas e dominantes, pela manutenção permanente de um *status quo*. Essa massa é alienada, responde a estímulos determinados, aceita sua condição, a maior parte de sua razão e vida coisificada é fruto de seu trabalho repetitivo, impossibilitando-a de mover-se na transformação da realidade.

Benjamin vai usar a palavra massa, emprestada de Baudelaire, para referir-se àquilo que “coloca [-se] como um véu diante do *flâneur*” servindo de alucinógeno ao mesmo. “Ela apaga, em segundo lugar, todos os rastros do indivíduo: é o mais novo refúgio do proscrito. – Ela é, finalmente, o mais novo e mais insondável labirinto no labirinto da cidade”. (BENJAMIN, 2009, [M 16, 3]). Ou seja, a massa desloca, com sua função embriagadora, o *flâneur* na condição de exilado da própria cidade em que transita, transformando-o em um indivíduo sem identidade, anônimo, com seus rastros

apagados, camuflando-se na selva moderna da cidade, tornando-o um indivíduo como qualquer outro.

Na multidão, indiferenciada da massa em Poe, o *flâneur* “é acima de tudo alguém, que não se sente seguro em sua própria sociedade” (BENJAMIN, 2010, p. 45). Em Poe encontramos um sentido negativo para as andanças do *flâneur* pelas ruas da cidade, no tumulto dessa configuração histórica fornecida pelos grandes centros urbanos.

Freud, em seu ensaio *Psicologia das massas e análise do eu* (FREUD, 2011, p. 40-9), vai mostrar como, em meio à massa, manifestação, trânsito da cidade o sentimento do indivíduo é anulado, seus desejos e vontades são diminuídos na imensidão de outros indivíduos; e como ele se torna um autômato das próprias decisões, pois seu intelecto ao ser enfraquecido sobrepõe-se seu instinto animal. Ou seja, o indivíduo em meio à massa é dominado por algo fora de seu controle.

Contra esse “instinto gregário” Benjamin vai buscar o elemento mais importante do movimento surrealista: a liberdade (BRÜGEMANN, 2014, p. 912). Para esclarecer tal relação Freud afirma que o “principal fenômeno da psicologia das massas, [é] a ausência de liberdade do indivíduo na massa” (FREUD, 2011, p. 40-9). Por isso, torna-se importante distinguir a multidão das massas quando se trata da figura do *flâneur*, aquilo que diz respeito ao uso da liberdade do vagar e do pensar poético na cidade.

IV. A MERCADORIA COMO FANTASMAGORIA, FETICHE E ESPETÁCULO

A mercadoria é a reguladora das relações sociais no espaço das vitrines em que ela é endeusada. O *flâneur*, contudo, não se deixa guiar por ela como um transeunte comum; o que o distingue dessa “prática” é ainda deixar-se levar pela ociosidade, morosidade dos passeios pela galeria, elemento que parece estar cada vez mais raro nesse período histórico. “A ociosidade do *flâneur* é um protesto contra a divisão do trabalho” (BENJAMIN, 2009 [M 5, 8]). Seu trabalho, seu fetiche, sua sedução ou mesmo “a fantasmagoria do *flâneur* [está em]: a partir dos rostos, fazer a leitura da profissão, da origem e do caráter” (IDEM [M 6, 6]). Seu grande atrativo são os panoramas gerais, já que a mercadoria não possui um valor de troca para ele, seu valor seria o do simples objeto passível de ser colecionado. Por isso, ele está na contramão dessa cultura geral guiada pela mercadoria:

O destino da cultura no século XIX nada mais era do que precisamente seu caráter de mercadoria que, segundo Benjamin, se manifestava nos “bens culturais” como fantasmagoria. A própria mercadoria é fantasmagoria, ilusão, engano, nela o valor de troca ou a forma-valor oculta o valor de uso; fantasmagoria é o processo de produção capitalista em geral que se apresenta aos homens que o realizam como poder da natureza.(...) A noção de fantasmagoria reiteradamente utilizada por Benjamin parece ser apenas uma outra palavra para designar o que Marx chamava de caráter fetiche da mercadoria; ademais, uma palavra que se encontra no próprio Marx. (BOLLE, 2009, p. 23).

A mercadoria regula as relações entre ócio e trabalho. Segundo Benjamin, “a flânerie se baseia, entre outras coisas, no pressuposto de que o fruto do ócio é mais precioso que o do trabalho” (BENJAMIN, 2009, [M 20a, 1]). Por isso podemos inferir que há uma diferença muito específica entre o *flâneur* e o “consumidor anônimo”. Este último, seduzido pela mercadoria, compra induzido pelos apelos da propaganda e da vitrine, o primeiro, diferente daquele é seduzido pelo espetáculo exposto a sua frente, toma a rua como seu lar e seu espetáculo, seu interior fica deslocado às calçadas e galerias, dessa forma, nesse “fenômeno se concentra a fantasmagoria do *flâneur*” (BENJAMIN, 2010, p. 46-7). Portanto, o *flâneur* - diferente desse cidadão, consumidor comum conserva sua individualidade, e ao manter-se único, aspira a outra realidade das passagens parisienses, deseja “consumir” a poesia das ruas, os detalhes despercebidos aos olhares regulares, detectando e capturando, como um detetive, coisas que passam despercebidas, longe do valor de troca, de importância monetária, útil, pragmática. Ele é ainda um colecionador de mercadorias e objetos das ruas, é quase um camaleão que se molda e modifica as coisas e seus significados unicamente em nome das circunstâncias que lhe advém, fiel a seu próprio caminhar poético.

Contrariamente ao consumidor anônimo que se transforma também em mercadoria, por ser parte da massa compradora e ser força de trabalho utilizada nas indústrias, o *flâneur* não se mistura a esse ritmo acelerado. Benjamin faz um paralelo entre a mercadoria e o sentimento do *flâneur*, sua empatia, ebriedade causada ao se abandonar na multidão.

Se a mercadoria tivesse uma alma – com a qual Marx, ocasionalmente faz graça -, esta seria a mais plena de empatia já encontrada no reino das almas, pois deveria procurar em cada um o comprador a cuja mão e a cuja morada se ajustar. Ora essa empatia é a própria essência da ebriedade à qual o *flâneur* se abandona na multidão.

A mercadoria, por sua vez, retira o mesmo efeito da multidão inebriada e murmurante a seu redor (IDEM, p. 52).

A mercadoria causa tal entorpecimento que poderíamos mesmo compará-la ao entorpecimento religioso ou mesmo aquele causado por alucinógenos, uma vez que a realidade parece ficar suspensa neste tempo da contemplação. O poder de abstração fica reduzido e parece haver uma comunhão entre o indivíduo e seu objeto, tornando-os uma mesma realidade unida.

V. A iluminação profana

A cidade de Paris, como nos afirma Harvey (2015, p. 153) é povoada pela simetria, projeto de Haussmann. Pensando nisso, Benjamin, influenciado pela leitura surrealista, percebe essa espécie de “espelhismo” (BRÜGGEMANN, 2014, p. 892) que rodeava a cidade de Paris, cidade do sonho e dos delírios, alucinações que o uso de narcóticos potencializava. Por isso, o flâneur possui uma semelhança com *Nadja*, a *flâneur* heroína de Breton nas ruas de Paris, que percorre a cidade levando a vida ao ritmo do pensamento, como se estivesse sob o efeito inebriante dessa grande pólis moderna, como na descrição do artista:

É possível que a vida peça para ser decifrada como um criptograma. Escadas secretas, molduras cujos quadros deslizam rapidamente e desaparecem, para dar lugar a um arcanjo de espada em punho, ou para dar passagem aos que devem sempre avançar, botões que apertamos muito indiretamente e provocam o deslocamento em altura, em comprimento, de toda uma sala, e a mais rápida mudança de cenário: é permitido conceber a grande aventura do espírito como uma viagem desse gênero ao paraíso das ciladas (BRETON, 2012, p. 103).

Nosso herói descrito por Benjamin percorre a cidade com a mesma sensação de entorpecimento. Quando nos deparamos, no arquivo *flâneur*, com um trecho da obra de Dickens, percebemos também a importância da inspiração ou iluminação que tal personagem recebe das ruas e da convivência com a multidão. Ele comenta a dificuldade de inspirar-se quando percebe estar distante do burburinho de Londres; em seu retorno o personagem constata a necessidade da multidão, a experiência da realidade das ruas para iluminar-se e escrever. Essa passagem nos faz pensar em um novo tipo de experiência fundada nas ruas e que tal personagem consegue absorver, ou seja, a cidade enquanto lugar profano, fora do âmbito do sagrado e do puro. Essa

iluminação profana é fruto da boemia, da miséria, da iluminação artificial, de um espaço ou ambiente forjado como espaço público. Diferente do restante das massas, o *flâneur* sente-se em casa nessa urbe, ele não está protegido no interior de um lar burguês qualquer, a sua existência se deve as experiências na cidade moderna.

A ideia de uma iluminação profana inspirada pela cidade parece contrapor-se a ideia de um ponto de fuga para orientar-se nela. A iluminação propõe uma espécie de sobreposição de imagens e detalhes, labirinto de múltiplas visões, quadros que fazem o observador perder-se no espaço dos paralelepípedos, das galerias espelhadas, passagens com vitrines ostentando inúmeras mercadorias, fornecendo uma impressão de vida animada a esses objetos imóveis. Nessa labiríntica Paris, o *flâneur* não identifica a identidade própria de cada objeto observado, ele projeta sua própria experiência nesses objetos que desfilam como um universo, uma totalidade em que tudo está relacionado. Uma totalidade que se assemelha a um palco de teatro ou um quadro surrealista, em que inúmeros elementos são agrupados numa mesma realidade, sonhos, devaneios do contemplador misturados com o mundo de objetos físicos, uma dialética entre interior e exterior, a exemplo da pintura *os valores pessoais* de René Magritte. “Benjamin queria introduzir tal iluminação profana na história”, (BOLLE, 2009, p. 18) uma desorientação na cidade sugerida pela figura do *flâneur* como modo mais original de adquirir experiências concisas que afetam a alma de maneira autêntica; contudo, é necessário dispor de uma alma em estado de disposição para o inusitado:

O que torna incomparável e irrepetível a primeira visão de uma aldeia, de uma cidade no meio da paisagem, é o facto de nela o que está longe vibrar numa estreita ligação com o que está próximo. Ainda não se fizeram sentir os efeitos do hábito. Mal começamos a orientar-nos, logo a paisagem desaparece como a fachada de uma casa quando entramos nela. Ainda não ganhou preponderância através da constante exploração, transformada em hábito. Assim começamos a orientar-nos no lugar, nunca mais aquela primeira imagem poderá ser reconstituída (BENJAMIN, 2004, p. 42).

Sobretudo a primeira imagem que adquirimos de uma cidade nova qualquer, de uma rua nunca atravessada, a estupefação causada, sua surpresa, o olhar inabitual, é esse tipo de experiência que poderíamos afirmar como a verdadeira experiência da flânerie. É o olhar, o sentimento da eterna novidade, de um olhar de estupefação pela presença dignificante causada na alma. Deixar-se perder na imensidão de possibilidades, muitas vezes boas, outras errantes; uma aventura de descobrimento de si e do mundo através da

poesia da vida, nas ruas. O abandono de si mesmo é o primeiro princípio para a fantasia do desconhecido, para a iluminação do espírito dada pela experiência profana.

VI. O ESPAÇO COMO CATEGORIA ESPECIAL DO TEMPO: ENTRE O REAL E O ONÍRICO

O *flâneur*, na medida em que desfruta dessa paisagem onírica está na confluência com um tempo no presente aberto ao passado pelos espaços habitados na memória de sua infância, por exemplo, ou mesmo de um passado longínquo histórico. Tal dimensão do tempo compreendida como presente, passado e futuro tornam-se uma espécie de força que destrói para construir algo novo, uma vez que a história do tempo é ruína na atualidade.

Pasado devenido en espacio; esta es la decisiva definición metafórica del concepto de *pasaje*, y esta espacialización del tiempo afecta a ambos: tanto el tiempo de vida recordado del individuo como al tiempo histórico, al curso de la historia, que aquí, en el pasaje, en la petrificada caverna del siglo XIX, se descompone en lo amontonado, desordenado, traspapelado y olvidado (BRÜGGEMANN, 2014, p. 901).

Bruggeman vai chamar de “espaços de recordação” estes lugares que o *flâneur* atravessa, perambula, devaneia, sonha (2014, p. 906). Esta é a maneira poética de reviver uma memória que não encontra lugar no historicismo falido e no progresso que foi a marca do século XIX. A partir do devaneio poético do habitante destes espaços cheios de história é que podemos encontrar a sobrevivência de algum tipo de narração do século XIX, ainda que seja a narração das ruínas.

Por isso, Benjamin identifica no Surrealismo a maneira de interpretar e entrar na história como uma necessidade de colocar em primeiro plano o lado obscurecido, oculto, inconsciente desse passado, não revelado pela história material; por isso ele pensa a partir de objetos em desuso: fotografias, as passagens, enfim, detalhes resguardados da história, encontrando uma nova forma de ler a história (IDEM, p. 911), sobretudo a partir de imagens do passado fornecidos por este vasto material reunido na obra *Passagens*.

Podemos perceber ainda, segundo Brüggemann, que a liberdade, como afirmamos acima, é um dos aspectos mais importantes para os surrealistas, e isso não passou despercebido para o filósofo. De alguma maneira a liberdade é puro conteúdo da experiência que revela aspectos não revelados pela consciência. Portanto, o *flâneur* não

poderia sozinho reunir os elementos que o emanciparia de uma realidade estática e opressora. Benjamin evoca, por isso, a imagem do coletivo. As passagens, portanto, são imagens guardadas do coletivo, espaços em que “aparecen como la visión onírica del siglo XIX y como las casas oníricas del colectivo” (IDEM, p. 912-6). Ou ainda a subversão do tempo linear, do historicismo, sugerindo um modo diferente de fazer história: a dialética parece ser a do caminhar e do pensar, ambos coordenando-se permitindo a descoberta de novos horizontes e diferentes experiências.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos mostrar como o *flâneur* “capta as coisas em pleno vôo, podendo assim imaginar-se próximo ao artista” (BENJAMIN, 2010, p. 38). A construção de sua realidade é mostrada pelas imagens que captura, como um cineasta, um fotógrafo do instante, do efêmero. A cidade, esse novo aspecto da realidade fornecida pela urbanidade dos grandes espaços modernos, é constituída por diversos elementos e são eles que possibilitam a construção da poesia da vida, são eles: a multidão, as passagens, as galerias, as mercadorias, as prostitutas, a publicidade, as caricaturas da época, os proletários, a luta de classes, os espelhos e a simetria que ronda Paris – essa grande capital da modernidade, Baudelaire – poeta que representa essa nova realidade, as ruínas, o fragmento, enfim, os detalhes ocultados pela historiografia oficial.

Benjamin tenta fazer uma história da modernidade desde o ponto de vista daqueles que foram esquecidos da sociedade moderna, representada pela burguesia. O *flâneur*, por sua vez, pelo que fica demonstrado, possui uma visão espacial e central desses elementos, enxerga a totalidade ao seu redor, pois está fora e dentro ao mesmo tempo. As ruas são sua moradia, mas não se apega a ela como uma mercadoria a se consumir, mas para compreender e unir por meio de sua poesia marginal esses elementos comentados acima, que aparentemente dispersos, mostram a realidade e as ruínas como forma de pensar a história na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ARAGON, Louis. *O camponês de Paris*. São Paulo: Imago, 1996.
- BAUDELAIRE, Charles. *O pintor da vida moderna*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. In: _____. *Obras escolhidas III*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- _____. *Passagens*. Trad. Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- _____. Rua de sentido único. In: _____. *Imagens de pensamento*. Trad. João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004, p. 42.
- BOLLE, Willi. *Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin*. São Paulo: EDUSP, 2000.
- BOLLE, Willi. “Um painel com milhares de lâmpadas” – metrópole e megacidade. In: BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 1141-1167.
- BRETON, André. *Nadja*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- BUCK-MORSS, Susan. *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das Passagens Parisienses*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- FREUD, Sigmund. *Psicologias das massas e análise do eu e outros textos*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 13-113.
- HARVEY, David. *Paris: capital da modernidade*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Boitempo, 2015.
- BRÜGGEMANN, Heinz. Pasajes. In: WIZISLA, Erdmut; OPITZ, Michael (editores). *Conceptos de Walter Benjamin*. Trad. María Belforte e Miguel Vedda. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2014, 887-954.
- TIEDEMANN, Rolf. Introdução à edição alemã. In: BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 13-33.

PARA ALÉM DO MÉTODO ESTRUTURAL EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA: FOUCAULT E DELEUZE

Caio Souto¹
Fernando Gimbo²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo sugerir, a partir da leitura de autores como Foucault e Deleuze, limites e perspectivas de superação do método estrutural em história da filosofia desenvolvido no Brasil. Para tanto, ele é dividido em dois movimentos bastante precisos: (1) apresentar em linhas gerais o método estrutural em história da filosofia a partir da leitura de textos de seus mais importantes expoentes; (2) pensar formas de superação de tal paradigma a partir de análises pontuais do recurso à história da filosofia tal como encontramos em Foucault e Deleuze.

Palavras-chaves: História da filosofia. filosofia no Brasil. Leitura estrutural. Ensino de filosofia.

BEYOND THE STRUCTURAL METHOD IN HISTORY OF PHILOSOPHY: FOUCAULT AND DELEUZE

ABSTRACT

This article aims to indicate, from a reading of authors such as Foucault and Deleuze, limits and prospects for overcoming the structural method in the history of philosophy developed in Brazil. For this purpose, it is divided into two fairly precise movements: (1) to outline the structural method in the history of philosophy from the reading texts of its best exponents, (2) thinking about ways of overcoming such a paradigm from specific analyzes of the resource to the history of philosophy as found in Foucault and Deleuze.

Keywords: History of philosophy. Philosophy in Brazil. Structural method.

1. INTRODUÇÃO

É notório que o método de leitura e de interpretação da história da filosofia praticado no Brasil – em grande medida - se vincula à tradição francesa dita “estruturalista”, a qual tem nos nomes de Gueroult e de Goldschmidt seus exemplos paradigmáticos. Desde a criação de nossos primeiros cursos universitários de filosofia, com a vinda da chamada Missão Francesa, contamos com a presença de professores franceses convidados ou de brasileiros que estiveram durante períodos de sua formação na França³. Tal influência nos permitiu consolidar um método rigoroso de interpretação

¹ Graduação em direito pela PUC-SP, mestrado em filosofia pela UFSCar, doutorando em filosofia UFSCar. Atualmente é professor substituto de filosofia na UFSCar.E-mail: caiosouto@gmail.com

² Graduação em filosofia pela USP - com período de intercâmbio Sorbonne Paris IV e Vincennes paris VIII. Mestrado em filosofia pela UFSCar. Atualmente professor substituto de filosofia UFCA.E-mail: sepefernando@gmail.com

³ Sobre isso, ver Paulo Arantes *Um departamento francês de ultramar*.

dos textos o qual correspondeu, por muito tempo, à necessidade de se contrapor a uma leitura superficial ou dogmática. Leitura essa ainda muito próxima das áreas de teologia e da faculdade de direito.

Durante a Ditadura Militar, esse método possibilitou àqueles que não foram impedidos de permanecer no país, não só manter um nível de qualidade nos estudos filosóficos, como também escapar à censura, uma vez que a reconstituição lógica de textos clássicos serviu como refúgio para toda uma geração de pesquisadores em filosofia⁴. Passado esse período, contudo, assistimos a uma postergação da dependência a tal modelo estruturalista de leitura de textos filosóficos. Pois, além de um lastro histórico-político, há, sobretudo, justificativas metodológicas que garantem à leitura estrutural uma maior longevidade, as quais reportam a exigências admitidas como necessárias.

No contexto dos cursos universitários da França, a historiografia estrutural era predominante durante os anos em que tiveram a sua formação Foucault e Deleuze. Conhecendo muito bem tais estratégias de leitura, vinculadas a exigências que logo passaremos a comentar, os dois filósofos, quando fizeram história da filosofia, procuraram não se limitar ao método estrutural. Inflectindo o trabalho minucioso e rigoroso que aprenderam com seus mestres para questões buscadas num âmbito para além do mero encadeamento lógico dos textos clássicos, pensaram novas possibilidades do exercício da história da filosofia. Sem abrir mão da análise interna e sistemática dos textos, encontramos neles uma tentativa de superação de tal paradigma.

Em Foucault, há a tentativa de *abrir o texto filosófico ao externo*, inserindo-o em seu contexto de surgimento e mostrando como todas as filosofias – muito antes de se autofundarem – têm suas regras enraizadas no momento histórico de sua formação, regras essas compartilhadas por outras formas de saber de sua época. Tal proposta pode ser exemplificada pela leitura foucaultiana da primeira meditação de Descartes, em *História da loucura*, a qual culminaria numa polêmica com Jacques Derrida.

Já Deleuze é conhecido por interpretações sistemáticas de diversos autores (Hume, Bergson, Nietzsche, Spinoza), as quais são, porém, marcadas por inversões e deslocamentos conceituais. Em seu caso, trata-se de fazer um *uso pragmático da história da filosofia*, o qual visa a criação de novos conceitos. Se lembramos Foucault e

⁴ Cf. Marcos Nobre, “A filosofia da USP sob a ditadura militar”, *op. cit.*

Deleuze aqui é porque talvez seus exemplos podem nos ser úteis para que pensemos, *a partir das condições que nos são próprias*, outros usos possíveis à interpretação estrutural dos textos filosóficos. Porém, antes, é preciso que apresentemos em linhas gerais o que entender por método estrutural em história da filosofia.

2. O MÉTODO ESTRUTURAL: UMA DUPLA EXIGÊNCIA

Entre nós, talvez o estudo mais cuidadoso acerca do método estrutural na história da filosofia seja o de Carlos Alberto R. Moura, intitulado “História *stultitiae* e história *sapientiae*”, publicado em seu livro *Racionalidade e crise*. Retraçando a linhagem de eminentes historiadores da filosofia na França, C. A. Moura faz perceber a diferença genealógica entre o método estrutural em história da filosofia e o estruturalismo em ciências humanas. Ocorre que as exigências filosóficas de Gueroult e Goldschmidt reportam a uma tradição mais antiga da historiografia francesa (Boutroux, Delbos, Brehier), a qual possui como herança um substrato teórico que não remete às análises epistemológicas da geração que desenvolveu seus trabalhos sob a influência do *Curso de linguística geral* de Saussure.

Apesar de compartilharem uma crítica à ideia de evolução, preferindo abordar seus respectivos objetos segundo uma estrutura, o estruturalismo em história da filosofia difere daquele que seria praticado por Lévi-Strauss, Althusser, Barthes e Lacan porque, para estes últimos, é preciso sempre estar dentro de uma estrutura para se referir comparativamente a outra. Uma estrutura analisada é, então, compreendida a partir de outra que lhe é exterior, não havendo, portanto, um critério de neutralidade ao qual se pudesse recorrer, pois sempre se fala de dentro de uma estrutura, segundo as regras que a compõem. Ora, o método estrutural em história da filosofia *pretende poder falar de um sistema filosófico sem se comprometer com regras de estruturação do pensamento que são alheias a esse sistema*.

Porém, sabemos que o estruturalismo baseia-se na ideia de que estamos necessariamente engendrados em estruturas, por exemplo linguísticas, que resistem a uma total objetivação pelo sujeito. Mesmo que tal estrutura pudesse ser trazida à consciência, tal giro seria sempre parcial e, portanto, limitado, pois estaria presa a si mesma. Anterior ao sujeito do saber e à consciência, há uma estrutura que os definem em sua própria possibilidade de pensamento. Daí a famosa definição de Lacan de que

“o inconsciente é estruturado tal como uma linguagem”, ou ainda, Lévi-Strauss comentando como não são os homens que pensam os mitos, mas sim “os mitos que se pensam entre si.” Logo, é preciso compreender que uma apresentação do método estrutural deve ser traçada distante da rubrica do estruturalismo em ciências humanas.

Feito tal esclarecimento preliminar, podemos seguir C. A. Moura que atribui como sendo próprio a esse método de leitura conferir um critério de cientificidade aos estudos dos textos filosóficos. Exigência essa que já estava contida em Brehier, o qual se referira à necessidade da reconstituição das “estruturas” dos sistemas filosóficos, única maneira de atingir a objetividade na sua interpretação⁵. Ademais, C. A. Moura vai mais longe ao mostrar que também Delbos e Boutroux, que correspondem respectivamente a uma e duas gerações antes de Brehier, igualmente haviam formulado tal exigência como essencial à compreensão dos sistemas de filosofia. O que confirma a diferença de linhagem de Gueroult e Goldschmidt para com Lévi-Strauss e os demais estruturalismos nas ciências humanas.

A segunda exigência desse método é a de, além de realizar a história da filosofia como ciência rigorosa, dotá-la de uma relevância propriamente filosófica, tornando o passado presente. Para tanto, desdobram-se dois aspectos diversos, mas ambos fundamentais: primeiramente, privilegia-se uma leitura interna dos textos através da reconstrução de sua logicidade própria, da ordem de exposição das razões e da afirmação de sua total autonomia ante as justificativas que um autor dá de seu próprio sistema. Apenas na história interna poderíamos encontrar uma interpretação fiel ao pensamento do filósofo em questão, garantindo assim a objetividade da interpretação e evitando tanto a falta de rigor de uma história externa da filosofia, quanto o subjetivismo e o voluntarismo de leituras com intenções polemistas. Em segundo lugar, é preciso que a história da filosofia seja vista como uma disciplina de relevância filosófica, ou seja, que a história da filosofia preserve reflexões com validade para qualquer época, trazendo, como dirá Gueroult, uma matéria “eternamente instrutiva do ponto de vista filosófico” (GUEROULT, 1979, p.45-46).

Dessa forma, podemos ver claramente que, por um lado, o método estrutural se coloca como método rigoroso e científico capaz de realizar o procedimento clássico e definidor da ciência moderna no campo da história filosófica, a saber, retirar o objeto a

⁵ Sobre isso, ver BREHIER, *La philosophie et son passé*.

ser analisado de seu contexto e, a partir de um exame interno minucioso, construir uma explicação objetiva, afastando qualquer perspectiva subjetiva, ou interferência não controlada do meio; e, por outro lado, diferente de um simples positivismo, o método estruturalista renega qualquer ideia de progresso, preservando a incomensurabilidade entre os diversos sistemas analisados. Como afirma C. A. Moura, parafraseando Gueroult, “o historiador da filosofia não crê na verdade de uma doutrina mais que na de outra, e, como todas têm pretensão exclusiva à verdade, crer em todas é equivalente a negar a pretensão de todas.” (MOURA, 2001, p.27) Tal garantia de validade autônoma está em sintonia com a pressuposição já exposta da necessidade de uma relevância filosófica dos antigos sistemas. Pois, caso adotássemos uma leitura da história da filosofia feita na chave do progresso e do desenvolvimento, como não cair em um simples descarte de seus sistemas, realizando em última instância uma *história das coisas mortas*? Sendo assim, encontramos-nos frente à exigência de neutralidade e rigor científico do historiador da filosofia em relação a seu objeto de estudo. Por outro lado, exige-se que tal disciplina tenha relevância para o presente, não se limitando a uma mera extravagância, ou pedantismo intelectual. Porém, tal posição traz em si uma dificuldade interna, pois busca reconciliar duas exigências aparentemente contraditórias.

2.1 ENTRE HEGEL E DESCARTES. E UM POUCO DE KANT

Lembremos a esse respeito como o ideal de neutralidade frente a um objeto e seu estudo objetivo e sistemático é marca maior do surgimento da ciência moderna. Desde Galileu, sabemos que não se trata mais de contemplar a natureza esperando que ela nos dê respostas – tal como em Aristóteles – mas, ao contrário, é preciso isolar a natureza em um laboratório, controlando as mais diversas variantes possíveis para que consigamos o resultado pretendido pela teoria. A natureza está a serviço do homem e sua dominação é parte do trabalho racional. Tal posição trata, por exemplo, a física aristotélica como um erro, o que exige que, quando fazemos ciência, sua história seja esquecida para que possamos dessa forma desenvolver uma nova teoria. Teoria verdadeira à luz dos novos mecanismos de análise.

De certa forma, é tal exigência que guiará, por exemplo, o universo intelectual cartesiano. Para Descartes, história da filosofia e filosofia encontram-se em franca oposição. Como não lembrar aqui do começo de seu *Discurso do método*, texto em que

Descartes renega toda a tradição filosófica como uma galeria de opiniões que em nada o ajudou em direção à verdade? Pois, para ele, o descobrimento da verdadeira filosofia, erigida sob os auspícios da *mathesis universalis*, só poderia ter como efeito a total volatilização do passado filosófico. A evidência e clareza da razão deveriam rejeitar de forma definitiva a marca do erro que se revelaria nas infindáveis controvérsias entre as diferentes escolas filosóficas. Em outras palavras, as infindáveis controvérsias no campo filosófico apenas testemunham a falta da posse da verdade.

Além disso, Descartes não deixa de nos lembrar como o procedimento científico encontra-se em franca oposição com a história. Pois haveria uma oposição entre a verdadeira ciência e a erudição perpetuada pelos estudos dos clássicos nos moldes escolásticos:

Mesmo se todos os autores estivessem de acordo, ainda não nos seria suficiente conhecer suas doutrinas; com efeito, para servir-me de uma comparação, nós não seremos jamais matemáticos, mesmo que saibamos de cor todas as demonstrações dos outros, se não somos capazes de resolver por nós mesmos toda espécie de problemas. Da mesma maneira, tivéssemos lido todos os raciocínios de Platão e Aristóteles, não seríamos filósofos se não pudéssemos dar sobre uma questão qualquer juízo sólido. Nós pareceríamos, com efeito, ter aprendido não uma ciência, mas história. (DESCARTES, Regra III)

Sendo assim, podemos dizer que a exigência de cientificidade do método coloca um problema à história do seu objeto. Ora, por que tal situação seria diferente para a filosofia e sua história? Assumindo a perspectiva cartesiana, a história da filosofia estaria renegada à mera heurística, erudição que muito pouco, ou talvez nada, possa quanto ao nosso atual momento.

Se a exigência científica de leitura dos textos filosóficos reside num pressuposto cartesiano, a relevância filosófica que se quer conferir à história da filosofia, por sua vez, tem como solo a filosofia hegeliana. Pois é em suas *Preleções sobre a história da filosofia* que vemos o nascimento e formulação rigorosa de tal exigência. Aquilo que parece um fato óbvio para nossa sensibilidade, não tem nada de tão evidente em um primeiro momento. Afinal, o que nos levaria a ver a história da filosofia de forma diferente da história da ciência? O nascimento desta *evidência* encontra-se no elo essencial que o filósofo de Iena apresentou entre o passado e o presente da filosofia, demonstrando como as tensões internas aos diferentes sistemas - suas contradições e antinomias - marcam momentos maiores do Espírito em seu movimento do Em-si ao

Para-si. Tal movimento, segundo Hegel, não poderia ser compreendido apenas através de considerações exteriores aos sistemas filosóficos, pois exprimiria a própria destinação do Espírito, segundo uma teleologia da Razão que teria na filosofia seu momento maior de destinação.

Logo, a história da filosofia é filosofante no sentido que nosso ser histórico traz as marcas de seu desenvolvimento, as *cicatrices do espírito* que se curariam ao fim do percurso, na bela expressão de Hegel. O passado da razão, nesse sentido, faz-se presente em nossa realidade, o que faz com que o estudo do passado seja sempre relevante para o presente, constituindo a exigência de que uma história da filosofia seja filosofante, isto é, da indiscernível posição do estudo da história da filosofia e o estudo de filosofia.

Mas, então, como não perceber uma contradição nessa dupla exigência do método estrutural? Pois, por um lado, fixando-se em um horizonte científico, ela exige uma neutralidade frente aos sistemas, buscando reconstruí-los de forma objetiva e sistemática, deixando de lado a questão da verdade, ou da falsidade, atendo-se apenas ao que eles foram em si mesmos. E, por outro lado, exige a presença do passado no presente operando uma diferenciação entre história da ciência e história da filosofia, a fazer com que esta ganhe relevância fundamental no aprendizado do próprio ato de filosofar. Logo, como propõe C. A. Moura, encontramos no cerne do método estrutural *uma tensão entre ciência e história*, dois horizontes absolutamente distintos, os quais têm seus paradigmas, respectivamente, em Descartes e em Hegel. Tal situação fará com que “*ser estruturalista seja, antes de tudo, conviver com essa situação esquizofrênica*” (MOURA, 2000, p.32)

Não tendo negligenciado a possibilidade de uma tal contradição, como teria a escola estrutural buscado superá-la? A resposta passa pela ideia de sistema, ou de estrutura. Goldschmidt nos lembra que a história da filosofia é filosófica porque ela nos ensina como cada filósofo nos legou um pensamento sistemático, formulado a partir de razões e proposições que formam um todo coeso e orgânico. A exigência do método estrutural é de que sejamos capazes de, filiando-se apenas à intenção do autor, reconstruir suas demonstrações e exposições, o que assegura internamente à obra sua coerência e inteligibilidade. Logo, a noção de estrutura como a armadura lógica interna a cada sistema filosófico poderia nos “auxiliar a formular, sobre bases novas, a questão de saber o que é uma doutrina filosófica e, por meio disso, a própria filosofia”

(GUEROULT, 1979, p.38) Será por meio dessa noção que Gueroult tentará resolver a contradição intrínseca a leitura estrutural, atendo-se a que, se o historiador renuncia à verdade particular de cada sistema devido à exigência cientificista, ele poderá (re)encontrar na arquitetura de cada sistema a expressão de uma “*verdade intrínseca*” às filosofias, verdade que lhe permitiria recuperar o passado na efetividade do presente (GUEROULT, 1979, p.68). Em outras palavras, tudo se passa como se cada sistema, mesmo sendo estudado de forma fechada, pudesse ser recuperado como expressões do trabalho da razão, esse velho ponto de fuga de toda a verdade ocidental.

Tal pretensão equilibria entre um cartesianismo, de um lado, e um hegelianismo, de outro, repousa, seguindo ainda a leitura de C. A. Moura, sobre o solo da filosofia kantiana. Pois, se o historiador pensa a ideia de sistema como signo maior do trabalho da razão, há o pressuposto de que o sistema é aquilo que define o pensamento racional em geral. Ora, é exatamente na *Crítica da razão pura* que tal solo será rigorosamente definido, perpetuando-se por toda tradição do idealismo alemão:

Sob o governo da razão, nossos conhecimentos em geral não poderiam formar uma rapsódia, mas devem formar um sistema no qual, exclusivamente, eles podem sustentar e favorecer os fins essenciais da razão. (KANT, KrV, b832)

Exigência de sistematicidade que ganhará seu desenvolvimento pleno quando Hegel, ao reconciliar sistema e história, escrever em sua *Fenomenologia do Espírito* que “*o verdadeiro é efetivo apenas como sistema*” (Hegel, 1992, p.25)

3. A FILOSOFIA E SEU FORA: FOUCAULT LEITOR DE DESCARTES

Muito longe de querermos esgotar tal assunto com tal sucinta apresentação, podemos frente a tal exposição colocar a seguinte pergunta: será que ainda hoje devemos pensar e fazer história da filosofia marcados, necessariamente, por tal horizonte que vê na sistematicidade o signo maior do trabalho racional? Mais do que isso, podemos ainda, de forma unívoca, crer em uma *Razão única* que se desvelaria e se expressaria ao longo da história?

Foucault compreendeu muito bem isso ao insistir, em *As palavras e as coisas*, sobre quanto o pensamento – seja ele filosófico, científico, ou estético – está necessariamente atrelado a condições de possibilidade historicamente estabelecidas, as

quais variaram profundamente no decorrer da história do pensamento ocidental. O historiador da filosofia atento a isso deveria ser capaz de pensar as diferentes filosofias como expressões de diferentes racionalidades de época e não como momentos de um único movimento do Espírito. O que faria com que se pensasse um sistema filosófico não apenas interiormente, mas *também* a partir de seu contexto histórico de surgimento. Análise capaz de “*extrair da espessura do discurso as condições de sua história*” (FOUCAULT, p.18, 2011)

Digamos, então, que em Foucault – formado tanto dentro da tradição estruturalista em história da filosofia, quanto na tradição da epistemologia histórica francesa (Kpyré, Duhem, Bachelard, Canguilhem) – há a tentativa de ultrapassamento do horizonte kantiano-hegeliano anteriormente exposto. Trata-se de mostrar como, na falência de uma metanarrativa, ou de um fundamento estável, o questionamento histórico deve aprender a perscrutar a história do objeto em direção a suas próprias leis de formação. Em outras palavras, quando Foucault fizer história da filosofia, realizará uma abertura do sistema em análise à exterioridade de seu próprio tempo, mas sem impor uma relação de causalidade simples entre uma filosofia e seu contexto histórico. Pelo contrário, trata-se de uma investigação de cunho transcendental que tem um duplo movimento: em primeiro lugar, reconstrói-se o contexto como condição de possibilidade de um discurso e, nesse momento, a filosofia abre-se ao externo, deixando de ser um pensamento completamente autônomo para se enraizar em um solo histórico delimitado; em segundo lugar, uma análise interna, em que a ordem das razões é respeitada, porém não mais como signo de uma razão universal, mas sobre o pano de fundo da condição histórica epocal traçada anteriormente.

Tal procedimento é exemplarmente exposto em *História da loucura*, a propósito de sua leitura da *Primeira meditação* de Descartes. Ali, Foucault argumenta que o sonho e a loucura não têm o mesmo papel no desenvolvimento da dúvida cartesiana. Como sabemos, Descartes em suas *Meditações* tendo como objetivo achar um princípio claro e distinto para a re-construção da filosofia como ciência, usa do método da dúvida hiperbólica para se distanciar de tudo aquilo sobre o qual seja possível duvidar. O argumento do sonho, argumento clássico por excelência, coloca em cheque o mundo

sensível, pois ele “me permite duvidar deste lugar onde me encontro, do papel que vejo, desta mão que tenho.”⁶

Porém, surpreendentemente, a loucura, como nos dirá Foucault, não é nem uma etapa, nem mesmo uma radicalização da dúvida. O argumento da loucura, tão caro a tradição cética, é estranhamente recalcado por Descartes. Tudo se passa como se ele dissesse: *eu que penso não posso ser louco*. Consequentemente, a loucura não aparece como aquilo que pode colocar a certeza e a evidência em suspeita, mas será excluída como o não pensável, ou a ausência completa de razão, de discurso e vida mental. A loucura como o outro da razão, a impossibilidade do cogito fundador. Movimento que, como lembrará Foucault, é exatamente contrário a toda uma tradição cética que fazia da loucura um argumento possível da dúvida, argumento ainda mais radical do que o sonho.

O que interessa para nosso propósito na análise de Foucault é que ele chama a atenção para o fato de tal exclusão filosófica da loucura não poder ser compreendida apenas como um movimento interno do texto, como uma consequência absolutamente natural da ordem das razões cartesianas. Pois, a possibilidade de exclusão da loucura para um domínio absolutamente outro que o do discurso racional está inscrito na própria época de Descartes, a qual é marcada por uma cisão ontológica entre loucura e razão, o que seria impensável até o Renascimento, quando loucura e razão conviviam como dois aspectos de uma mesma realidade. (FOUCAULT, 2010, p. 3-44)

Em um dos momentos mais interessantes de sua História da loucura, Foucault nos mostra como durante o Renascimento a loucura fora compreendida de uma forma dupla: por um lado, como visão cosmológica do real, visão que valorizava “a experiência trágica da loucura” como saber cósmico dos segredos do mundo. Tradição representada por artistas como Bosch, Brueghel e Thierry Bouts; por outro lado, uma tradição humanista, uma consciência crítica da loucura que fazia dela o erro, o descaminho da razão, seu extravio. Tal tradição, representada pelos escritos de Erasmo, Brant e Louise Labé, levava a loucura para o campo da sátira moral, transformando a potência trágica da *nau dos loucos* de Bosch em um desfile de tipos moralmente desfigurados: avaros, delatores, bêbados, adúlteros, entre outros. (FOUCAULT, 2010,

⁶ Para uma explicação completa da leitura foucaultiana das meditações de Descartes, ver sobretudo Foucault, M. Dits et écrits, Mon corps, ce papier, ce feu. P. 1113-1136.

p.25) O filósofo francês argumenta que tal tradição acabaria por se impor na história ocidental, imposição que iniciaria um processo de exclusão da loucura que, por fim, a transformaria no seu oposto absoluto, na desrazão.

Sendo assim, é como desrazão que Descartes *pré-entende* a loucura e, exatamente por isso, ela não pode ser uma etapa do processo racional da dúvida. Pelo contrário, a desrazão se torna no período clássico a marca limite de todo procedimento racional. Dentro da economia do livro de Foucault, a *Primeira meditação* é importante por mostrar como nenhum saber é um *sistema blindado em si mesmo, nem tampouco é autofundado*. Apenas através de uma análise que conjuga momento histórico, filosofia, psiquiatria e um acontecimento - o *grande enclausuramento* - é que Foucault pôde retrair um horizonte de inteligibilidade de seu objeto de estudo que é a loucura.

Porém, se até aqui a questão gira em torno dela, a partir da polêmica com Derrida a questão da diferença de método em história da filosofia e a *heresia* foucaultiana frente à tradição de leitura estrutural entrará em cena. Derrida, como sabemos, irá criticar a leitura de Foucault. Sua leitura é extremamente minuciosa e profunda do texto de Descartes e por isso reproduzi-la aqui extrapolaria em muito nosso objetivo. Para este, basta apresentarmos um dos muitos pontos levantados por ele e que de certa forma sintetiza nossa questão de interesse: para Derrida, Foucault deriva de suas teses do *grande enclausuramento*, e de sua descrição histórica dos procedimentos de exclusão e interdição da loucura, consequências que não fazem parte da filosofia de Descartes. Tudo se passa como se Foucault propusesse uma causalidade simples entre contexto histórico (o externo) e as razões próprias ao sistema (interno). Ora, o que encontramos aqui se não uma polêmica que, muito mais do que uma mera desavença interpretativa, colocam em relevo duas metodologias diferentes de fazer história da filosofia?

É Foucault quem colocará tal diferença de método em relevo em sua “Réponse à Derrida (FOUCAULT, 2001, p.1149). Antes de começar a longa análise do texto, buscando mostrar como sua leitura é fiel à letra de Descartes, ele faz colocações absolutamente esclarecedoras sobre a questão do estudo da história da filosofia na França de sua geração. Segundo Foucault, o ensino de filosofia seria marcado por três pressupostos, os quais guiariam a crítica derridiana: 1) a filosofia seria um discurso que se autofunda sem relação com outros discursos de sua época. 2) Consequentemente, ela

traz em si a lei de outros discursos, ela funda discursividades; 3) “a filosofia está para- além, ou para alguém de todo acontecimento” (FOUCAULT, 2001, p.1151). Tais postulados, para Foucault, “formam a armadura do ensino da filosofia na França”, os quais ele não cansou de criticar. Pois, a questão foucaultiana é mostrar como a filosofia não é nem histórica nem logicamente fundadora de conhecimento, mas sim, “que existem condições e regras para a formação dos saberes aos quais os discursos filosóficos se encontram submetidos em cada época, como qualquer outro discurso que tenha pretensão racional”. (FOUCAULT, 2001, p.1152)

Logo, insiste Foucault, é preciso que levemos em consideração *o contexto histórico, seus acontecimentos definidores, as práticas institucionais e as instaurações de novas discursividades quando da tentativa de compreensão e reconstrução da racionalidade de determinado sistema filosófico*. O que é interessante, pois nos sugere como uma análise realmente histórica da filosofia é um setor privilegiado da história do pensamento, revelando como os discursos com pretensão de racionalidade, muito antes de se fundarem em uma mesma lei, conhecem uma aventura marcada por deslocamentos, invenções e esquecimento, muito mais do que são guiados por erros e acertos.

Tais resultados não estão completamente distantes dos de uma leitura estrutural que recusava um juízo de verdade sobre os sistemas. Porém, traz duas diferenças fundamentais que devem ser salientadas: em primeiro lugar, mostram-nos como uma história da filosofia lida nessa chave resultaria em um afastamento da ideia de um desvelamento histórico da razão universal, substituindo tal cenário por outro, marcado pela *crise da razão* característica da época contemporânea. Em tal horizonte, a razão deixa de ser a velha protagonista da *démarche* histórica. Ao contrário, o que encontramos é um desenvolvimento heterogêneo e múltiplo de estratégias diferentes de racionalidade no decorrer da história. Em segundo lugar, tal abertura da filosofia ao seu exterior, tal história da filosofia pensada sobre o pano de fundo de seu contexto, evitaria principalmente que a história da filosofia e a prática filosófica universitária se tornassem “*um comentário infinito de seus próprios textos, uma prática institucional sem relação com exterioridade alguma*” (FOUCAULT, 2001, p.1152) Como aluno de Canguilhem, Foucault busca desenvolver a necessidade tão cara ao filósofo da ciência de abrir a filosofia ao seu fora, pois “*a filosofia é uma reflexão para quem toda matéria exterior é*

boa, e nós diríamos – de bom grado – para quem toda matéria boa é exterior” (CANGUILHEM, 1972, p.8).

4. POR UM USO PRAGMÁTICO DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA: O CASO GILLES DELEUZE

Com Deleuze, é outra forma de se fazer história da filosofia que será delineada. Tal como Foucault, Deleuze fora formado dentro da tradição estrutural de leitura. Porém, diferente de seu amigo, que de certa forma desenvolve um método particular de investigação a partir de empréstimos feitos à tradição da epistemologia histórica, Deleuze irá propor um uso bastante original da história da filosofia. Podemos, nesse sentido, partir da seguinte afirmação:

A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como uma arte de retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais. Como em pintura, é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio para reproduzir (aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse). Os filósofos trazem novos conceitos, eles os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a quais problemas esses conceitos respondem. Por exemplo, Hume expõe um conceito original de crença, mas não diz por que nem como o problema do conhecimento se coloca de tal forma que o conhecimento seja um modo determinável de crença. A história da filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz. (DELEUZE, 1990, p.185-89)

De certa forma, a prática da história da filosofia em Deleuze é empreendida tendo como mote a ideia de diferença, fio condutor de toda sua filosofia. É por isso que não basta que o historiador seja capaz de reconstruir a sistematicidade de uma experiência filosófica, ou, ainda, que nos mostre sua relevância para o aprendizado do filosofar. Para Deleuze, o pensamento deve ser capaz de criar, de escapar do império do idêntico e da repetição incapaz de engendrar a diferença. Estamos, aqui, distantes do horizonte cientificista do ponto de vista de sua finalidade, mas não enquanto ao rigor exigido pela leitura. Acontece que, em Deleuze, a história da filosofia é pensada segundo um *paradigma estético*: apenas como desencadeador de novas reflexões e a partir de deslocamentos conceituais é que tal prática adquire seu verdadeiro valor.

Tal pressuposição assenta-se na própria ideia de filosofia desenvolvida por Deleuze. Em sua última obra – *O que é filosofia?* – o filósofo francês propõe uma

definição que tal como um *ritornelo* ecoa por toda sua experiência intelectual: a de que a filosofia é “*a arte de formar, inventar, fabricar conceitos*” (DELEUZE e GUATTARI, 1991 p.8). Sublinhe-se o quão distante nos encontramos da clássica ideia de filosofia como um discurso que tem como fim a reconhecimento da verdade. A filosofia deleuziana é capaz de afirmar um objeto próprio *ao fazer filosófico* – o conceito – sem com isso reviver os velhos ideais de fundamentação, universalidade e necessidade da metafísica. A filosofia é, então, *poiesis*: construção rigorosa e criativa do pensamento.

Consequentemente, a história da filosofia encontra-se em um horizonte completamente distinto daquele que caracterizava o método estrutural. Aqui, ela continua a ser absolutamente relevante para o presente, porém, não mais por expor figuras históricas do desenvolvimento da razão marcadas pelo signo da sistematicidade. Ao contrário, sua marca é o dinamismo próprio do pensamento, a potência da inteligência em se colocar novas questões e propor outras soluções. Distanciamos-nos de Hegel e Kant, para caminhar em direção a Bergson, Nietzsche, ou ainda, William James. Diante de tal horizonte, a história da filosofia será utilizada por Deleuze segundo finalidades específicas. Tal uso pode ser descrito como *pragmático*, pois visa tanto à resolução, ou dissolução de um problema filosófico específico, como tende necessariamente à ação a partir da reconstrução de nossas formas de vida.

Mas, se é assim, como caracterizar tal empreendimento? Caso contrastemos a história da filosofia praticada por Deleuze com o método estrutural anteriormente descrito, veremos que há diversas semelhanças. Deleuze, ao contrário de Foucault, não reconstrói o contexto externo e histórico de uma filosofia. Em suas monografias sobre filósofos (Hume, Bergson, Nietzsche, Spinoza, Foucault, Leibniz) o procedimento de análise é *absolutamente interno e sistemático ao corpus filosófico*. Podemos mesmo dizer que seu método, nesse sentido, é absolutamente derivado das análises estruturais. Porém, seus livros, mais do que explicações sobre os filósofos, inserem-nos dentro de um projeto maior: a construção de um pensamento que esteja à altura de questões contemporâneas. Sendo assim, é preciso que algumas torções conceituais sejam feitas, alterações profundas naquilo que fora dito pelos filósofos. *Ao mesmo tempo* em que se apresenta como uma reconstrução sistemática, os livros de Deleuze são *falsificações*, uso deliberado da história da filosofia para a produção de novas relações de sentido. A neutralidade científica exigida frente ao objeto de estudo é substituída pela

experimentação. Aqui, o procedimento lembra em demasia o processo do *bricoleur* e o conceito de alegoria tal como empregado pelos movimentos estéticos vanguardistas do século XX. Trata-se de colagens de elementos díspares, fora de seus contextos de origem, colocados em novas relações de sentido. É preciso ter em mente o viés estético da história da filosofia deleuziana sob pena de, não o compreendendo, julgarmos-na como uma mera distorção arbitrária de conceitos e uma dispersão infrutífera de ideias sobre planos absolutamente heterogêneos.

Como exemplo de tal procedimento, podemos pensar *en passant* na interpretação deleuziana da filosofia de Nietzsche. Em sua tese de doutorado – *Diferença e repetição* – Deleuze coloca Nietzsche em uma estranha genealogia: ao lado de pensadores como Duns Scot e Spinoza, o filósofo alemão é apresentado como o pensador da diferença mais radical que o pensamento ocidental teria conhecido, diferença entendida a partir de seu conceito de *eterno retorno*. Colocação extremamente desconcertante, pois basta lembrar como Nietzsche sempre buscou se distanciar daquilo que ele chamou de tradição metafísica, de todo discurso sobre a essência das coisas e da totalidade dos entes. Além disso, lembremos como o eterno retorno de Nietzsche se diz do mesmo e não da diferença. Ora, obviamente não se trata de um equívoco, Deleuze já tinha tratado tal ponto de forma sistemática em seu livro sobre Nietzsche. A questão importante, para nós, é como Deleuze pode fazer Nietzsche dizer aquilo que ele, indiscutivelmente, não disse. Refaçamos então sua *interpretação*.

Na base do uso que Deleuze faz de Nietzsche para pensar a diferença está a forma como ele interpreta a ideia de vontade de potência. Em uma manobra com o texto, o filósofo francês irá distinguir vontade de força, *distinção que não aparece de forma explícita no texto de Nietzsche*. Tal manobra permite a Deleuze dizer que a vontade de potência é responsável pela diferença qualitativa e quantitativa das forças em permanente jogo no mundo. Tudo se passa como se ele encontrasse em Nietzsche uma distinção que atravessa toda a sua filosofia: a diferença entre empírico e transcendental. O que Deleuze sugere, em última análise, é que o mundo de qualidades e quantidades da força (o empírico) necessita de um princípio interno de determinação, de um princípio genético, não mais empírico, mas sim transcendental.

Mas o que é exatamente a vontade de potência? “*A potência não é o que a vontade quer*”, mas ao contrário, o que quer na vontade. Ela na verdade designa “as

relações diferenciais de força presentes em determinado acontecimento” (DELEUZE, 2003, p.189). Ou seja, vontade de potência não significa vontade que queira a potência, como tratasse de alguma forma de objeto, de situação, de representação. Exatamente por isso, Zarathustra pode dizer que a expressão “desejar a potência” não faz nenhum sentido, assim como a expressão “querer a existência”, pois como aquilo que já existe poderia desejar existir? Daí porque a vontade de potência não se confunde com mero desejo de dominação, mas é *o impulso da vontade para além de si mesma*.

Não é outra a razão pela qual Deleuze insisti que o conceito de Vontade de potência nos leva necessariamente para além da ideia de identidade, pois ela não nos reenvia para um eu auto-idêntico originário e fundamento de toda representação – em última análise efeito do jogo múltiplo das forças instintuais presentes – mas sim para o acontecimento atual, para uma relação genética que determina os sujeitos, os valores, as interpretações e perspectivas. Percebamos como estamos aqui distantes da tradição do cogito, seja em sua versão cartesiana, seja em sua versão crítica. Pois um dos aspectos fundamentais do conceito de vontade de potência é que ela problematiza de forma definitiva a ideia de unidade. O Um, ao menos para o Nietzsche de Deleuze, é aquilo que não é, mas sim o que apenas pode advir do múltiplo. *“Tudo é força em uma relação essencial com outra força. O ser da força é o plural; seria propriamente absurdo pensar a força no singular”* (DELEUZE, 1970, p.3).

A partir de tal leitura, Deleuze pôde propor uma interpretação de Nietzsche que faz deste o momento culminante da ontologia através do eterno retorno como ser unívoco que se diz da diferença. A relação entre eterno retorno e vontade de potência se torna o liame que escapa da representação e sua subsunção à identidade:

a repetição opõe-se à representação: o prefixo mudou de sentido, pois, num caso, a diferença se diz apenas em relação ao idêntico, mas, no outro, é o unívoco que se diz em relação ao diferente. (...) o que o eterno retorno exprime é esse novo sentido da síntese disjuntiva. Pois o eterno retorno não se diz do Mesmo (ele destrói identidades). Ao contrário, ele é o único Mesmo, mas que se diz do que difere de si – do intensivo, do desigual ou do disjunto (vontade de potência). (DELEUZE, 2000, p.313)

Longe de querermos fazer um comentário extensivo de tal trecho, lembremos apenas como a grande tese de Deleuze – a de que a identidade é a repetição da diferença e não sua negação – privilegia a relação entre dois conceitos extraídos da filosofia

nietzschiana, mas colocados sob outro plano de pensamento (no caso a deleuziana genealogia de uma ontologia da diferença) e, conseqüentemente, ganhando novos sentidos através da criação de novas articulações. Exemplo singular da história da filosofia tal como pensada por Deleuze, dessa sua incrível capacidade de produzir uma variação interna ao pensamento de um grande filósofo.

Por fim, é preciso que atentemos para uma questão importante. Apesar do uso deliberado de conceitos presentes na história da filosofia, tal uso não se justifica apenas por mera conveniência. Ao contrário, quando lemos as monografias sobre filósofos que Deleuze escreveu, percebemos como, por diversas vezes, seus comentários são absolutamente fiéis à letra dos filósofos em questão e jogam novas luzes ao que eles disseram. Porém, a astúcia deleuziana consiste em buscar brechas nos edifícios conceituais e em explorá-las até seus limites. Longe de uma criação sem justificativas, Deleuze explora as ambigüidades, o não dito, as possibilidades entrevistas, para desfigurar um pensamento. Lembremos quanto ao exemplo apresentado que vontade de potência e eterno retorno, apesar de serem conceitos centrais da filosofia de Nietzsche, não tiveram um acabamento conceitual último. São conceitos que surgem apenas na fase madura do pensamento nietzschiano a qual, como sabemos, foi interrompida devido à doença de que padeceu o seu autor.

5. CONCLUSÃO: ESBOÇO DE UMA TENTATIVA DE SUPERAÇÃO

Podemos então recolocar a questão proposta de início: afinal, como Deleuze e Foucault podem nos oferecer indicações para além do método estrutural em história da filosofia? Talvez possamos pensar não em um abandono completo de tal método, mas sim em uma *superação a partir dele*. Superação que impõe, também, uma concepção renovada da forma como estudamos, pesquisamos e ensinamos filosofia.

Porém, de antemão, parece que somos pego por uma contradição, a saber: ora, a utilização de paradigmas de autores franceses não poderia, ao contrário de nos ajudar, conduzir-nos novamente a um outro impasse? Como não recair em outro dogmatismo, importando à França inclusive as tentativas de superação do método que ela nos trouxe e que aqui fixou raízes? A possível ausência de resposta a essa pergunta certamente indica que a filosofia no Brasil ainda é um problema que exige a tarefa do pensamento. Não é nosso intuito incentivar que imitemos o modo de fazer história da filosofia de

Foucault ou de Deleuze, mas que coloquemos em questão o modelo já naturalizado entre nós em certas instituições universitárias para que possamos pensar maneiras de superá-lo, o que as obras dos dois autores aqui invocados suscitam.

Com Foucault, coloca-se em primeiro plano a necessidade de uma história da filosofia que seja capaz de abrir-se para o contexto de seu tempo, encontrando sua necessária ancoragem nos limites do pensamento de sua época. Tal movimento permite que: 1) sejamos capazes de ver na filosofia um setor privilegiado da história do pensamento, não como uma história da verdade e do erro, mas como edifícios conceituais que expressam a racionalidade de uma época, o jogo do pensamento em sua constante, porém frágil e limitada, tentativa de compreensão, organização e ação sobre o real; 2) pensar a filosofia em conjunto com outras formas de saber, abrindo-a a uma abordagem interdisciplinar que possibilite seu desenvolvimento em outras direções, inclusive a abertura de linhas de pesquisa com ancoragem histórica brasileira, como, por exemplo, a possibilidade de uma genealogia da desigualdade e do autoritarismo tradicional à cultura colonizada do Brasil; 3) evitar uma abordagem simplista que lê os sistemas filosóficos como meros reflexos do contexto em que se inserem, realizando uma análise de causalidade simples entre exterior e interior. Abordagem comum às leituras ditas sociológicas da história da filosofia.

Pensamos ser importante o desenvolvimento de um modo de leitura em que a história da filosofia possa se articular à nossa história e às demandas de crítica política, estética e social, estudos que ao mesmo tempo em que preservam a exigência de uma leitura rigorosa dos textos, não se limitariam à explicitação de sua arquitetura lógica. Disso segue a necessidade de que o ensino de filosofia no Brasil possa tanto propiciar a iniciação necessária e rigorosa aos textos clássicos de seu cânone histórico, quanto incentive a criação de linhas de pesquisa em que o próprio repertório conceitual filosófico entre em contato com outras disciplinas, como também, com a própria realidade histórico-social e geográfica brasileira, impedindo assim que o discurso filosófico acadêmico acabe por se fechar a toda exterioridade, limitando-se a um infinito comentário do comentário. Modelo de história da filosofia aberta ao seu exterior que tem correspondência a uma concepção alargada da filosofia, possibilitando o desenvolvimento de uma pluralidade de formas. Leitura, enfim, caracterizada pela audácia e engajamento daquele que a realiza, da necessária responsabilidade frente às

questões de seu próprio tempo, em que muito antes de mera erudição vazia, a filosofia implique o sujeito da enunciação com toda a necessária contraparte ética que tal processo exige.

Já com Deleuze, insistimos como a importância filosófica da história da filosofia se encontra para além da consciência histórica e internalização dos processos de reflexão inerente aos sistemas filosóficos. Pelo contrário, se o passado da filosofia se faz presente isso se dá sob o signo da atualização e da reinvenção. Deleuze sempre insistiu sobre o fato de que os problemas filosóficos do séc. XVII não eram os mesmos dos de hoje em dia. Porém, isso, muito antes de descartar por completo a história da filosofia, nos convidava a fazê-la sob outra chave: como posso partir da filosofia, de sua história, de seus conceitos e achar novas trilhas para o desenvolvimento do pensamento no presente? Se o pensamento, a inteligência, é uma potência que visa à ação e ao desdobramento das forças criativas da vida, como a história da filosofia pode ser mero cemitério em que seus sistemas jazem uns ao lado dos outros? Em última análise, em Deleuze talvez encontremos uma das mais radicais experiências do pensamento no sentido de fazer da história da filosofia uma filosofia propriamente dita. O que não se dá sem uma reformulação profunda da forma como compreendemos e internalizamos o estudo e o ensino da história da filosofia.

REFERÊNCIAS

ARANTES, P. *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana: uma experiência nos anos 60*. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

CANGUILHEM, G. *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF 1966

DELEUZE, G. *Deux régimes de fous*. Paris, Les Éditions de minuit. 2003

_____, *Différence et Répétition*. Paris, PUF. 2000

_____, *Nietzsche et la philosophie*, 3ª edição. Paris, PUF. 1970

DELEUZE, G e GUATTARI, F., *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris, les éditions de minuit, 1991.

DERRIDA. “Cogito et histoire de la folie”. IN: *L'écriture et différence*, Paris, Éditions du Seuil, 1967.

DESCARTES. *Regras para direção do espírito*, São Paulo, col. Os Pensadores, Abril

cultural. 1979

_____. *O discurso do método*, São Paulo, col. Os Pensadores, Abril Cultural. 1979

FOUCAULT. *História da loucura*, São Paulo, ed. Perspectiva 2010

_____. *As Palavras e as coisa*, São Paulo, Martins Fontes, 2010

_____. ; Dits et écrits, vol I Paris, Gallimard 2001

_____. *O nascimento da clínica*, Rio de Janeiro, Forense universitária, 2011

GUEROULT, M. *Philosophie de l'histoire de la philosophie*; Paris: Aubier-Montaigne, 1979

GOLDSCHMIDT, V. "Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas Filosóficos" IN: _____ *A religião de Platão*. São Paulo: Difel, 1963, pp. 139-147.

_____. Remarques sur la méthode structurale em histoire de la philosophie. IN : *Écrits*. Paris, Vrin, 1984, T. II.

HEGEL. *Fenomenologia do espírito*. São Paulo, Vozes, 2001

KANT. *Crítica da razão pura*, trad. Fernando Costa Mattos, ed. Vozes, São Paulo, 2012

LEBRUN. *A filosofia e sua história*, São Paulo, Cosac Naif, 2006

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

MOURA, C.A. "História *Stultitiae* e história *sapientiae*". IN: _____ *Racionalidade e crise*. São Paulo: Discurso Editorial, 2001, pp. 13-42.

MUCHAIL, T. Salma e FONSECA, A. Márcio *Lecteurs brésiliens* in L'Herne Foucault, éditions de L'Herne, 2011 Paris.

NOBRE, M. "A filosofia da USP sob a Ditadura Militar" IN: *Novos estudos CEBRAP*, n° 53. São Paulo, março de 1999, pp. 137-150.

PLATÃO E A POLÍTICA IDEAL

José João Neves Barbosa Vicente¹

RESUMO

A busca de uma política ideal é tão antiga quanto a própria origem da política. Na obra de Platão, *A República*, a questão fundamental discutida pelo filósofo, por exemplo, encontra-se relacionada a essa busca, pois apenas a política ideal é capaz de possibilitar o funcionamento ordenado, harmonioso e duradouro de uma comunidade política. A proposta deste artigo é refletir sobre a maneira como Platão pensa a política ideal e os elementos essenciais que contribuem para o seu sucesso e eficácia.

Palavras-chave: Comunidade política. Educação. Justiça. Política ideal.

ABSTRACT

The search for an ideal policy is as old as the source of the policy itself. In the work of Plato, the Republic, the key issue discussed by the philosopher, for example, is related to this search, because only the ideal policy is able to facilitate the orderly functioning, harmonious and durable of a political community. The purpose of this article is to reflect on the way as Plato thinks the ideal policy and the key elements that contribute to its success and effectiveness

Keywords: Community policy. Education. Justice. Ideal policy.

Aqueles que pensam ou afirmam que o caminho para uma prática política ideal passa necessariamente pela educação, não estão errados se considerarmos, por exemplo, o pensamento político desenvolvido por Platão, pois para o filósofo em questão, a política ideal jamais será alcançada e sustentada sem uma verdadeira educação dos cidadãos. Ou seja, para o filósofo grego, antes de pensarmos em propagar a ideia de uma política sólida e consistente para todos, devemos pensar naquilo que a sustenta, ou seja, na sua base que é a educação dos cidadãos. Em outros termos, se queremos a política, precisamos primeiro ter a educação; sem a segunda, não existe a primeira, e se por acaso existir uma política sem a educação, ela certamente se transformará em algo totalmente sem sentido.

¹ Graduado e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professor de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).E-mail: josebvicente@bol.com.br

Em sua obra *A república*, Platão discute vários temas importantes, mas para o filósofo, qualquer tema que possa ser discutido tendo em vista os homens, a questão da educação deve ser sempre a primeira a ser considerada, e quando o tema é a busca da política ideal, a ênfase sobre a educação deve ser ainda maior, pois é impossível atingi-la sem que os cidadãos possam desfrutar de uma verdadeira educação. Na verdade, para o filósofo, todos os problemas da humanidade, para serem resolvidos e solucionados como problemas humanos, precisam passar necessariamente pela educação. Não é por acaso, por exemplo, que a sua obra, como observou Williams (2007), além de ter influenciado profundamente grandes teóricos da educação da época moderna, entre eles Rousseau, apontado pelo autor como sendo o platonista do século XVIII, permanece como uma obra contemporânea de grande relevância quando o assunto em questão é a educação e política, pois em todos os tempos, *A republica* de Platão permanecerá como sendo uma proposta racional para a prática de uma política ideal onde a educação será sempre a sua base de sustentação permanente. Apenas desse modo, em termos platônicos, a política será justa e jamais condenará, por exemplo, um justo e inocente como fez com Sócrates, “o mais sábio e o mais justo” (PLATÃO, *Fédon*, 117e), sob a alegação de negar os deuses, introduzir novos cultos e de ter corrompido a juventude.

Se os homens pretendem viver bem em uma comunidade política organizada, eles precisam antes fazer o uso adequado da razão, uma atividade que precisa da educação para ser executada adequadamente; mas o uso da razão como está sendo dito aqui, deve acontecer de forma não dogmática para que cada cidadão possa pensar e examinar adequadamente a sua própria vida, afinal quando a vida de um indivíduo é examinada por outro, essa prática pode ser descrita como manipulação ou domínio de um homem sobre o outro, um forma de vida que, em hipótese alguma, merece ser vivida; apenas examinando a própria vida através do uso da razão, ela se tornará digna de ser vivida verdadeiramente. Esse tipo de vida que, em termos gerais, apenas acontece através da educação dos cidadãos, tende a perturbar toda e qualquer política cuja base de sustentação não é a educação, mas o interesse particular dos governantes; por outro lado, ele serve para fortalecer uma comunidade onde a origem da política encontra-se alicerçada não no interesse particular, mas na educação dos cidadãos.

Portanto, em termos platônicos, não se pode separar a política da educação. Nenhuma organização humana é capaz de subsistir quando a educação é ignorada ou simplesmente colocada no segundo plano. Se pensarmos exclusivamente na política ideal como imaginada pelo filósofo grego, devemos considerar que a questão da educação não é um

tema político, ou em outros termos, não é um assunto político como pensam, por exemplo, os governantes atuais, mas sim uma condição necessária para a existência e permanência da política. Não se pode ter inspiração para uma vida voltada para o bem comum, se a educação permanecer ausente ou manipulada através dos interesses daqueles que governam, a única inspiração que deve servir e permanecer como base para toda a política autêntica só pode nascer de uma autêntica educação que preserva e incentiva o uso livre da razão, não de uma doutrinação voltada para os objetivos de interesse particular. A educação possibilita ao indivíduo fazer a investigação e chegar à verdade não apenas sobre o mundo e a natureza humana, mas também sobre a função e o funcionamento da política e aplicá-la em benefício da vida de todos os homens.

Portanto, a educação, em termos platônicos, não apenas permite o surgimento da política ideal desejada por todos, como também cria condições para corrigi-la e revitalizá-la constantemente caso isso seja necessário, preservando assim a justiça e a ordem entre os cidadãos de uma comunidade organizada. Esta comunidade não pode ser, por exemplo, uma timocracia, uma oligarquia, uma democracia e nem uma tirania, pois elas são, em essências, sociedades imperfeitas: a primeira tem a ver com a honra e a fama, a razão e a compreensão são totalmente negligenciadas; a segunda inclina-se a levar ao colapso as antigas divisões entre as classes e o ganhar dinheiro é a atividade fundamental e dominante, nesse sentido a política concentra-se nas mãos dos abastados; a terceira origina-se através da tomada de poder pela a maioria oprimida interessada em desfrutar os prazeres momentâneos e os desejos dissipadores e desnecessários, levando a comunidade política a uma liberdade caótica e irrestrita cuja consequência será a anarquia; por fim, a quarta surge do desejo de restaurar uma certa ordem; o indivíduo dessa comunidade é poderoso e inescrupuloso e apenas almeja o poder absoluto, nada o detém e está disposto a sacrificar qualquer coisa para atingir o seu objetivo. A comunidade fundamentada na ideia de uma política ideal, como pensada por Platão, só pode ser, portanto, uma aristocracia de talentos e não de berço.

Uma política ideal cujo fundamento é a educação, busca em primeiro lugar, esclarecer o sentido e o significado da justiça para toda a comunidade organizada, pois a justiça, quando se trata de política, deve sempre ser, para Platão (*A república*, 430d), a causa de toda a investigação. Uma tarefa que, a princípio, parece ser difícil se levarmos em consideração que os homens, de um modo geral, encontram-se presos na “Caverna”, isto é, limitados a ver e a aceitar apenas aquilo que aparece e não aquilo que é, eles apenas convivem com os reflexos, as sombras e os ecos da realidade; por isso mesmo, a grande

parte da política praticada por eles, não passa de uma grande balburdia de vozes em dissonâncias e que nunca entram em acordo sobre qualquer tema que se discute; construída de gritos e de afirmações individuais, egoístas e interesseiras, tal política se transforma em uma grande opinião discordante e sem fim concreto, sem qualquer tipo de compreensão adequada sobre a essência e o fundamento de algo necessário a todos.

Para Platão, não se pode atingir a política ideal com argumentos e fundamentos baseados em fatos e normas sociais. Quando se trata de justiça, por exemplo, não se pode admitir que ela se resume simplesmente em “dizer a verdade” e em “restituir aquilo que se tomou” (PLATÃO, *A república*, 331d), ela também não pode ser reduzida a um simples ato que consiste em “auxiliar os amigos e prejudicar os inimigos” (PLATÃO, *A república*, 334b). Na verdade, estes exemplos ou práticas de alguns, são frutos de um hábito cultural impregnado nas opiniões comuns de muitas pessoas; são atitudes que, em essência, não dizem, em hipótese alguma, o que a justiça é, apenas procuram descrever ou identificar algumas espécies de ações como justas de acordo com as opiniões mais comuns compartilhadas em uma determinada comunidade organizada. É importante lembrarmos que, em termos platônicos, devolver aquilo que alguém lhe emprestou, não significa necessariamente que você praticou uma ação justa, da mesma forma que não se trata de uma ação justa “auxiliar os amigos e prejudicar os inimigos” (PLATÃO, *A república*, 334b). Mas será que quando se trata da política ideal podemos dizer que a justiça, um dos seus elementos mais importante, pode ser defendida como “conveniência do mais forte” (PLATÃO, *A república*, 338c), ou seja, que a justiça deve basear-se na elaboração das leis e no seu estabelecimento de acordo de acordo com a conveniência do governo que está no poder?

Para Platão, esse tipo de postura só serve como argumentos retóricos para iludir e enganar os cidadãos; apenas um orador hábil e eloquente seria capaz de defender tal tese, pois ele consegue encantar seus ouvintes com belos discursos mesmo sem dizer absolutamente nada sobre aquilo que propõe dizer. Trata-se, no entanto, de uma tese que não consegue resistir por muito tempo, afinal todos nós sabemos que qualquer política cujo objetivo é beneficiar apenas o governo, facilmente será desclassificada e destituída desse título. Todo o governo deve praticar a política cujo objetivo necessariamente deve ser o bem comum de todos; nenhuma política ou governo deve propor como meta final aquilo que é útil apenas para si, mas aquilo que é útil para todos, pois não existe uma vida melhor do que a outra quando o assunto em questão é a política, todos, portanto, precisam ser tratados como iguais para que a comunidade política possa perdurar. Justiça também

está longe de ser a preservação dos valores individuais ou algo que deve ser fundamentado na ideia comum de que é melhor ser justo do que injusto, pois uma ação nesse sentido além de não dizer o que de fato a justiça é, contribui para dificultar a pesquisa sobre ela, quando alguém faz elogio à justiça, por exemplo, ele não está dizendo o que a justiça é e nem fazendo uma investigação sobre ela, apenas repete o que a maioria das opiniões defende sobre a justiça. Portanto, preservar os ensinamentos sobre a justiça nos quais o indivíduo foi criado, não decide nada sobre o sentido e o significado da mesma.

Para Platão, se queremos definir o sentido e o significado da justiça verdadeiramente, precisamos investir primeiro na educação, pois apenas ela é capaz de nos possibilitar uma definição adequada da justiça, condição essencial para o desenvolvimento da política ideal. Não se pode pretender uma política ideal enquanto muitos homens ainda estão presos na “Caverna”. É preciso, portanto, executar a verdadeira educação capaz de libertá-los dessa condição; como um dos primeiros pensadores a defender a educação como a chave para a construção de uma política ideal capaz de possibilitar um convívio ordenado e harmonioso entre os cidadãos de uma comunidade organizada, Platão diz que ausência da educação prende o indivíduo na caverna, mas a sua presença o liberta dessa situação e o transforma em um indivíduo capaz de construir a verdadeira política, mas tal educação precisa ser necessariamente atenta e cuidadosa, pois caso erre ela poderá contribuir para a formação de um indivíduo capaz de ser “pior do que a natureza medíocre”, na verdade, diz Platão (*A república*, 491d/e), mesmo “as almas mais bem dotadas”, quando submetidas a uma educação inadequada, acabam se tornando “extremamente perversas”. Mas em todo caso, devemos considerar, também, que a natureza do indivíduo influencia consideravelmente em seu processo educativo, na verdade, em termos platônicos, a própria capacidade de um homem para fazer grandes coisas depende em grande medida da sua natureza, isso significa dizer que se alguém tiver “uma natureza medíocre”, por mais que tente no sentido educativo, ele, infelizmente, “jamais fará algo de grande a alguém, seja a um particular, seja a uma cidade” (PLATÃO, *A república*, 495b).

Portanto, para que possamos chegar a alcançar a política ideal, precisamos executar com eficácia uma educação que seja capaz de desenvolver todas as qualidades naturais do indivíduo, pois sem essa educação não conseguiremos sequer alcançar e garantir a justiça, uma condição necessária para que a política ideal possa se manifestar em sua plenitude. Essa justiça louvada e defendida por Platão é definida, em termos gerais, como uma ocupação por parte de cada um “de uma função” específica “para qual a sua natureza é mais adequada” (PLATÃO, *A república*, 433a). Nesse sentido, só podemos alcançar a

plenitude da política ideal no seio de uma comunidade organizada, quando não apenas cada indivíduo execute a sua função e cada parte que o constitui também desempenhe a sua tarefa, mas também quando no seio da comunidade politicamente organizada, cada uma das suas partes ou classes faça efetivamente a atividade que lhe é própria; portanto, em essência, justiça não é opinião de cada um em particular, mas é definida em si como um princípio básico, fundamental e necessário cuja função consiste em ordenar cada indivíduo no sentido de cumprir a sua função, pois quando alguém começa a interferir na função do outro, a política perde o rumo e em pouco tempo ela é totalmente arruinada.

Na verdade, quando Platão fala da justiça sem a qual a política não consegue se manter no seio de uma comunidade organizada, ele a concebe como algo que obedece aos mesmos princípios, seja no indivíduo seja na comunidade como um todo. Por isso, para ele, quando se diz que alguém é justo, significa dizer que ele é um indivíduo de uma correta disposição de seus diversos elementos, a saber, os desejos, as paixões ou impulsos e a razão, e só se pode falar, nesse caso, em uma harmonia perfeita, se os dois primeiros elementos estiverem devidamente orientados pela razão; caso ocorra a usurpação dos “poderes”, o indivíduo se transforma em um ser descontrolado e altamente corrompido, o que em outros termos significa dizer um indivíduo injusto. Portanto, em hipótese alguma, a justiça, como entendida por Platão (*A república*, 443d), pode ser entendida como uma atividade externa ao indivíduo, mas sempre como uma atividade “interna”, a saber, como algo que é verdadeiramente; a justiça, portanto, não permite, por exemplo, “que qualquer das partes da alma” do indivíduo “se dedique a tarefas alheias nem que interfiram umas nas outras”; a justiça como entendida por Platão, possibilita ao indivíduo não apenas estar em ordem e em harmonia, mas a ter também o autodomínio e organização no verdadeiro sentido da palavra. O indivíduo assim constituído encontra-se preparado para qualquer tipo de ação, e sempre quando age, o faz tendo em vista o verdadeiro sentido da política.

No seio da comunidade politicamente organizada, nos diz Platão, existem também três partes ou classes, a saber, aquela que trabalha e se ocupa de atividades econômicas e que são, portanto, a mais numerosa; aquela que se ocupa da guerra e da defesa da cidade e por último, como observaram Annas (1981) e Irwin (1995), a parte ou classe preparada para possuir discernimento em relação à natureza da bondade e da justiça, e completamente altruística em seus desejos de traduzir seus conhecimentos em legislação judiciosa e de elaborar as políticas para o benefício de toda a cidade. Para Platão (*A república*, 519e-520a), em uma comunidade dirigida pela política ideal plenamente

desenvolvida, a lei não protege apenas uma “classe”, mas protege e se preocupa com a “totalidade dos cidadãos”, busca harmonizá-los por meio de “persuasão ou pela coação” levando-os a partilharem “uns com os outros do auxílio que cada um deles possa prestar à comunidade”. A lei, portanto, não permite que cada indivíduo faça o que quiser, mas sim que lutem no sentido de manter a perfeita união da comunidade.

Para o bem da política ideal, é preciso que a justiça seja entendida como ela é em si mesma e não como pensam as várias e infundáveis opiniões que em nada contribuem para o seu significado, mas apenas a apresenta na sua aparência provocando assim confusões e ilusões a seu respeito. Ninguém é justo, portanto, se não seguir a ordem natural, qualquer indivíduo que venha a romper as divisões, as hierarquias e as funções da alma ou da comunidade politicamente organizada, deixa de ser justo e se transforma em um ser injusto. A justiça, portanto, deve ser cultivada como ela é para o bem e para a eficácia da política ideal, se enveredarmos para o campo da injustiça e do interesse particular, buscando apenas a riqueza material, o prazer ou a luxúria, afastaremos totalmente dela e, certamente, seremos infelizes como cidadãos politicamente organizados. Portanto, apenas temos um único caminho capaz de nos conduzir em direção à política ideal, a saber, a educação cuidadosa e atenta, apenas ela é capaz de nos revelar o verdadeiro sentido e significado da justiça que consiste, essencialmente, na harmonia e no equilíbrio; essa educação, como nos alerta Platão (*A república*, 518b/c), deve ser entendida não como “alguns apregoam que ela é”, isto é, como uma atividade cuja função é introduzir “a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos de cegos”, mas sim com uma atividade nobre e minuciosa cuja função é a de orientar o indivíduo para a contemplação do Bem; a educação concebida por Platão, portanto, não dá visão ao homem, pois em termos gerais, entende-se que ele já a tem, mas apenas ajuda o indivíduo a olhar para onde deve, ela dá a ele os meios adequados para olhar na direção certa; somente desse modo podemos ter uma verdadeira comunidade politicamente organizada.

Para isso, torna-se necessário que governantes “desprezem as honrarias” que não combinam com o perfil de “um homem livre”, um ser destituído de valor, mas que atribui “a máxima importância à retidão e às honrarias que dela derivam”. É preciso, portanto, que os governantes consigam entender e conceber a justiça como o bem mais elevado e estejam sempre dispostos a servir e a contribuir para a manutenção da unidade da comunidade politicamente organizada. Todo o governante, nesse sentido, precisa ser um indivíduo com “facilidade de aprender”, diz Platão (*A república*, 487a), e com uma grande

capacidade de “amabilidade”, sem desprezar a amizade, a verdade, a justiça, a coragem e a temperança em nenhum momento da sua vida. O governante deve necessariamente dedicar-se a busca do conhecimento que deve começar desde a sua infância juntamente com o cuidado do próprio corpo, ele deve sempre deixar de lado aquilo que é “mutável” para buscar “o que é essencial” (PLATÃO, *A república*, 521d). Na verdade, o governante deve ser submetido a uma educação extremamente rigorosa para que ele não venha a cometer erros que possam ser fatais para a toda a comunidade política, da qual ele é o dirigente e o arquiteto, ele deve ser o melhor entre as pessoas da sua idade e capaz de alcançar, como diz Platão (*A república*, 533c/d), o “autêntico princípio, a fim de tornar seguros os seus resultados”; é apenas desse modo que ele será capaz de arrancar os muitos que estão atolados na lama violenta e elevá-los às alturas.

Portanto, o governante de uma comunidade organizada e dirigida pela política ideal, é um indivíduo que, através da educação, se tornou o mais apto, o mais inteligente, sem desprezar, no entanto, em nenhum momento, a ideia da autoridade e o sentimento patriótico. Ele não tem qualquer problema com as tentações comuns que levam muitos a cometerem o abuso de poder, pois para ele, a valorização de uma vida reta baseada na razão é mais importante, por exemplo, do que a valorização dos bens materiais. Ele enxerga em sua plenitude o belo em si e a justiça em si, não a multiplicidade das coisas consideradas belas ou justas, como fazem aqueles que apenas fundamentam seus argumentos em opiniões infundáveis; em outros termos, ele é um ser que, verdadeiramente, consegue contemplar a essência do belo, da justiça e da unidade, nas palavras de Platão (*A república*, 537c), ele consegue ter a visão do “conjunto”. Mas, certamente, para que o governante alcance tal nível de conhecimento que esta diretamente ligado ao desenvolvimento ético do indivíduo, a educação precisa livrar-se das repetições, das historinhas fabulosas, da arte de decorrer e das imitações, pois para Platão, na comunidade politicamente organizada, cada um deve desempenhar a sua função, não há espaço para imitação; o filósofo grego, portanto, como observou Popper (1987), não tem qualquer remorso quanto à censura e propõe excluir da comunidade dirigida pela política ideal qualquer indivíduo que tenta proclamar uma educação que apela às partes inferiores, não racionais de nossa natureza e, como consequência, ameaçam a unidade da comunidade política.

Apenas uma educação verdadeira cujo ensinamento não provoca medo no indivíduo é capaz de levá-lo ao conhecimento e a preservação da comunidade política; a educação não pode sufocar o pensamento do indivíduo e nem levá-lo a temer a política.

Para que ela possa contribuir para o nascimento e preservação da política ideal, a educação deve fazer com que o indivíduo desenvolva e alcance toda a espécie de virtudes, sem precisar, para isso, do socorro dos deuses. Tal educação, portanto, forma indivíduos de pensamentos livres de toda a cultura tradicional e de todas as opiniões infundadas, indivíduos que fazem a comunidade política funcionar não como um agrupamento de pessoas em conflitos constantes devido às suas opiniões divergentes, mas sim como um todo onde as coisas em si são contempladas e valorizadas, pois não existe, para a verdadeira comunidade política, nenhum bem mais importante ou maior do que aquele que a unifica; nesse sentido, a pior coisa que possa acontecer a essa comunidade é a divisão. É preciso, portanto, defender a educação que proporciona o uso da razão de forma livre, para que o indivíduo possa encontrar a melhor forma de se viver através da descoberta da política ideal. Se queremos responder às questões individuais e sociais e construir uma verdadeira comunidade política, precisamos entender a natureza humana, para isso, precisamos investir fortemente na prática da verdadeira educação, precisamos apostar alto na educação que conduz o indivíduo para a contemplação do Bem e que o faz ser virtuoso, harmonioso, equilibrado e justo, apenas esse tipo de educação é capaz de conduzir cada um de nós rumo à uma política ideal que satisfaça os anseios de toda a comunidade sem privilegiar ninguém, mas protegendo e repetindo a todos como uma verdadeira unidade.

REFERÊNCIAS

ANNAS, J. *An introduction to Plato's republic*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
IRWIN, T. *Plato's ethics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

PLATÃO. *A república*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. *Fédon*. Trad. José Cavalcante de Souza; Jorge Paleikat; João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

POPPER, Karl. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

WILLIAMS, D.L. *Rousseau's Platonic Enlightenment*. University Park: Pennsylvania State University Press, 2007

O ABSURDO E O RECONHECIMENTO DO OUTRO. UMA REFLEXÃO SOBRE AS TESES SOBRE VIOLÊNCIA DE RICARDO TIMM E O CONCEITO DE ABSURDO EM CAMUS.

Marco Aurélio de Medeiros Jordão¹

RESUMO

A negação do 'Brasil real' é o mote principal para o desenvolvimento desse ensaio. Ao refletirmos sobre algumas teses defendidas nos rincões do nosso país percebe-se não só uma cruel e violenta ignorância, como também a manifestação de uma crueldade douta, uma violência transvestida de academicismo e sapiência. Essas duas espécies de manifestações de violência ocorrem pela ausência de percepção do que venha a ser o 'Outro' e pela necessidade de negação da alteridade com o objetivo de justificação de tais atos de violência. A tolerância é ilusória e se dá pelo simples fato de se ter que conviver, porque 'assim é o certo', ou por simples imposição formal de tal ato. A proposta desse pequeno ensaio é vos convidar para uma reflexão sobre alguns problemas que se apresentam em nossa sociedade, e que, muitas vezes, por serem cotidianos, nos parece como naturais e comuns. Para tal empresa nos valeremos não somente das teses sobre violência presentes no texto do Professor da PUCRS, Ricardo Timm, "Violência e Alteridade no contexto contemporâneo: algumas considerações filosóficas", assim como do livro de Albert Camus, "L'homme Révolté". Nesta obra exporemos o conceito de 'Absurdo' com o objetivo de mostrar o aparecimento do movimento de passagem de um 'eu' solitário para um 'eu' solidário, que nos poderá trazer pistas para entendermos o motivo pelo qual o indivíduo simplesmente nega o outro em uma tolerância que se aproxima a um Brasil oficial e se afasta de vez do Brasil real.

Palavras Chaves: Violência. Alteridade. Camus. Ricardo Timm. Brasil.

ABSTRACT

The denial of the 'real Brazil' is the main theme in the development of this essay. As we reflect on common theses defended in some corners of our country, we find not only a cruel and violent ignorance, as well as the manifestation of a scholar cruelty, a violence disguised as academicism and wisdom. These two kinds of manifestations of violence happen because of the lack of understanding of what the 'Other' means and the need to deny alterity in order to justify such acts of violence. Tolerance is illusory and it is caused by the simple fact of having to coexist, because 'it is the proper thing to do', or simply because of the formal imposition of such act. The purpose of this short essay is an invitation to reflect about some problems that are present in our society and, because of our daily lives, are often seen as natural and common. For this purpose, we will not only use the theses on violence contained in the text of Professor Ricardo Timm (PUCRS), "Violence and Alterity in contemporary context: some philosophical considerations", as well as the book of Albert Camus, "L'homme Révolté". In this work we will present the concept of 'Absurd' with the intention of showing the movement of

¹ Doutor pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, com estágio doutoral em Madri, pela Universidad Autónoma de Madri. Professor doutor pelo UniRN. E-mail: marfilobr@hotmail.com

passage from a *solitary* 'I' to a *solidarity* 'I', which can bring us clues to understand why the individual simply denies the other in a tolerance that gets closer to an 'official Brazil' and further to the 'real Brazil'.

Key Words: Violence. Alterity. Camus. Ricardo Timm. Brazil.

1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.

Em sua famosa tese sobre a construção da identidade brasileira, Ariano Suassuna, faz uma análise, ao modo que lhe é peculiar, sobre a construção de dois Brasis bastantes distintos. O Brasil oficial, aquele país do futuro, moderno e desenvolvido, por um lado; e o Brasil real aquele do sofrimento, da miséria e da resistência, própria do sertão nordestino.

Euclides da Cunha, formado, como todos nós, pelo Brasil oficial, falsificado e superposto, saiu de São Paulo como seu fiel adepto positivista, urbano e "modernizante". E, de repente, ao chegar ao sertão, viu-se encandeado e ofuscado pelo Brasil real de Antônio Conselheiro e seus seguidores. Sua intuição de escritor de gênio e seu nobre caráter de homem de bem colocaram-no imediatamente ao lado dele, para honra e glória sua. Mas a revelação era recente demais, dura demais, espantosa demais. De modo que, entre outros erros e contradições, só lhe ocorreu, além da corajosa denúncia contra o crime, pregar uma "modernização" que consistiria, finalmente, em conformar o Brasil real pelos moldes da Rua do Ouvidor e do Brasil oficial. Isto é, uma modernização falsificadora e falsa, e que, como a que estão tentando fazer agora, é talvez pior do que uma invasão declarada. Esta apenas destrói e assola, enquanto a falsa modernização, no campo como na cidade, descaracteriza, assola, destrói e avilta o povo do Brasil real².

Essa negação do Brasil real, o Brasil absurdo, é o mote principal para o desenvolvimento desse ensaio. O que se percebe, ao se deparar com algumas teses defendidas sobre as possíveis soluções para o nosso país, não só nos recantos norte e nordeste, mas também nos confins de todo o país, é não só uma cruel e violenta ignorância, no sentido platônico do termo, ou seja, o erro se faz por pura falta de saber; como também a manifestação de uma crueldade doura, numa violência transvestida de academicismo e sapiência. Essas duas espécies de manifestações de violência ocorrem pela falta de percepção do que venha a ser o 'Outro' e pela necessidade de negação da alteridade com o objetivo de justificação de tais atos de violência. A tolerância é ilusória e se dá pelo simples fato de ter que conviver, porque 'assim é o certo', ou por simples imposição formal de tal ato. O tolerar se tornou um fardo a ser carregado, eis o fato!

² Cf. Revista do IPEA, Acesso:

http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2639:catid=28&Itemid=23. Data de acesso: 18/11/2015.

Para não se cometer o mesmo erro e ser vítima do diagnóstico acima descrito, procuraremos não só fugir da ignorância, nem um pouco santa, como também tentaremos não nos escondermos em categorias e conceitos com o intuito de justificar uma tese camuflada de juízos de valor. Por isso, a proposta desse texto é vos convidar para uma reflexão de alguns problemas que se apresentam em nossa sociedade, e que, muitas vezes, por serem cotidianos, nos parece como natural e comum.

Para isso nos valeremos não somente das teses sobre violência presentes no texto do professor Ricardo Timm³, “Violência e Alteridade no contexto contemporâneo: algumas considerações filosóficas”, assim como do livro de Albert Camus, “O Homem Revoltado”. Nessa obra exporemos o conceito de ‘Absurdo’ com o objetivo de mostrar o aparecimento do movimento de passagem de um ‘eu’ *solitário* para um ‘eu’ *solidário*⁴, que nos poderá trazer pistas para entendermos o motivo pelo qual o indivíduo simplesmente nega o outro em uma tolerância que se aproxima a um Brasil oficial e se afasta de vez do Brasil real tão bem descrito nas obras do arauto dos compadecidos.

2. VIOLÊNCIA X ALTERIDADE, TESES SOBRE A VIOLÊNCIA.

Em seu breve ensaio intitulado “Três teses sobre a violência. Violência e Alteridade no contexto contemporâneo: algumas considerações filosóficas”, Ricardo Timm expõe uma tese, de inspiração levinasiana, de que os problemas hodiernos centrais são problemas que necessariamente perpassam a ética. Poderíamos arriscar a dizer que para ele isso é determinante para garantir, às futuras gerações, a sua própria sobrevivência e também garantir a permanência do próprio sentido do que venha a Ser o Humano.

Não hesitamos absolutamente em afirmar – na inspiração de vários pensadores contemporâneos como, por exemplo, Emmanuel Levinas – que todos os problemas decisivos e centrais de nossa situação de transmutação civilizatória são problemas fundamental e eminentemente éticos: das grandes questões sócio-ecológicas à manipulação genética, da distribuição da riqueza à renovação das formas do exercício da cidadania, em todas essas questões – como em muitas outras que envolvem desde a nova compreensão do ser humano enquanto indivíduo e membro de uma comunidade até as bases epistemológicas mais profundas e decisivas da investigação científica e das aplicações técnicas -, emerge de forma absolutamente incisiva a questão

³ Cf. Acesso: <http://www.timmsouza.blogspot.com.br/2012/09/tres-teses-sobre-violencia.html>. Data de acesso: 18/11/2015.

⁴ Tese defendida no artigo “Absurdo e Revolta em Camus” dos autores, José João Neves Barbosa Vicente e de Frances Deizer Gontijo. Cf. VICENTE, J. J. Neves Barbora & GONTIJO, Frances Deizer. *O Absurdo e a Revolta em Camus*. Revista Trias, ano III - nº 5 – Julho a dezembro de 2012.

ética, sob a forma, poderíamos dizer, do questionamento profundo da eticidade das questões em foco⁵.

Numa tentativa de mostrar o problema que traz a simples substituição da ética pelo jurídico, argumentação bastante comum em nosso tempo, o professor Timm expõem a relevância que a discussão da ética tem para um dos problemas mais graves que o ser humano vem enfrentando, qual seja, o da violência. Essa tese toma um sentido mais preciso quando se entende a ética em sua conceituação mais essencial, no sentido de *éthos*, ou seja, quais hábitos podem tornar nosso habitat habitável. Nesses termos a reflexão sobre a violência é primordial.

No entanto, o conceito de violência que interessa ao professor, não se resume a um conceito sociológico, histórico, ou de ordem psicológica, ou ainda, a imbricação de todos eles, mas sim em um sentido de entrelaçamento que:

(...) aproveitando os diversos níveis de tratamento dado ao assunto, indica a sua própria categorização filosófica, assumindo a posição de uma categoria compreensiva- interpretativa da realidade, e não mais, apenas – a de uma incisiva questão que a realidade propõe continuamente a cada um de nós⁶.

2.1. AS TRÊS TESES DE VIOLÊNCIA.

Nessa perspectiva, o pensador gaúcho reúne as categorias de alteridade e de violência em um sentido de antagonismo e constrói três teses que pode nos servir de base para compreensão dos temas aqui expostos. Vamos às teses:

- I) *Tudo aquilo que entendemos por violência, em todos os níveis, do mais brutal e explícito à violência coercitiva e socialmente sancionada do direito positivo, e, inclusive, a violência auto infligida, repousa no fato exercido de negação de uma alteridade.*
- II) *Não é possível compreender as infinitas manifestações da violência a não ser superando a fragmentação intelectual-emocional a que essas induzem por seu próprio acontecer. Assim, a maior das violências consiste em velar os vínculos profundos que qualquer ato violento tem com qualquer outro ato violento.*

⁵ Cf. Acesso: <http://www.timmsouza.blogspot.com.br/2012/09/tres-teses-sobre-violencia.html>. Data do acesso: 18/11/2015.

⁶ Cf. Acesso: <http://www.timmsouza.blogspot.com.br/2012/09/tres-teses-sobre-violencia.html>. Data do acesso: 18/11/2015.

III) *É possível pensar que a desarticulação da racionalidade violenta passe pelo questionamento radical de certos postulados da razão tidos como intocáveis pelo esclarecimento moderno e que, pregando a unidade racional da razão, na verdade acobertam a violência exercida contra outras racionalidades possíveis e reais.*

A primeira tese sobre a violência revela um tipo de violência que por vezes é velada. Essa violência nega a condição do outro como outro, ou seja, na diferença não se tem poder de mando e decisão. Ele é simplesmente excluído ou reduzido a decisões que não se impõe como ‘outros’, logo, não alteram em nada sua condição de diferente; como uma cobra que por falta de alimento engole a si mesma a partir do próprio rabo e termina por desaparecer pondo fim a sua existência. Isso se dá em vários níveis, desde uma decisão na esfera particular e individual até na esfera coletiva e social, nos esclarece Timm. O diferente é reduzido a uma categoria de um não existente. Isso se chama de, segundo Ricardo Timm⁷, *negação de uma alteridade*: “a tentativa de neutralizá-la (a alteridade) enquanto tal aniquilá-la ou reduzi-la ao campo próprio de decisão do “mesmo”, da Totalidade autorreferente que tem a posse do discurso e a força para exercer o seu poder”.

Uma espécie de violência que é alienante. Poderia ser assim resumida a segunda tese sobre a violência. A negação da alteridade aqui, quando são explícitas, elas são apresentadas e justificadas como algo metafísico, dando um caráter de naturalidade a essa negação e, portanto, justificando tal violência. Ou ainda ela pode se apresentar como algo pretensamente científico, cujas conclusões de justificações dessa violência perpassem uma neutralidade que não possam ser negadas. Assim, todas as formas de negação da alteridade são negadas e as justificação das mais diversas formas de violência vão se dar em “um polo poderoso e totalizante de decisão”.

Na terceira tese sobre violência se apresenta uma necessidade de revisão acerca dos ideais iluministas de igualdade justificada por uma razão pretensamente infalível. Mas que, todavia, o que se tem no mundo da vida é uns mais iguais do que outros. O que se exige na contemporaneidade, por outro lado, é a efetivação da diferença, a chamada “diferença exercida”, aonde se respeite o outro como si mesmo e a particularidade permaneça intacta.

⁷ Cf. Acesso: <http://www.timmsouza.blogspot.com.br/2012/09/tres-teses-sobre-violencia.html>. Data do acesso: 18/11/2015.

O que se constata ao analisar tais teses é que a violência está presente em várias esferas da nossa existência, muitas vezes bastante perceptíveis, como ao nos depararmos com a condição sub-humana em que vivemos muitos de nós, ou em preconceitos não velados que sofremos por mera ignorância por não percebemos o outro em sua diferença angustiante. No entanto, a violência tratada aqui, ou a que nos interessa de maneira particular, é a violência microfísica – para nos apropriarmos irresponsavelmente do conceito. É a violência justificada, da crueldade doutra que se apresenta, muitas vezes, em bancos de universidades e em bancos financeiros. As teses do professor Ricardo nos faz refletir sobre essa violência. Essa reflexão nos faz ver o Brasil apresentado por Ariano como o Brasil real de Antônio Conselheiro ou de Jacobina Maurer. Mas, diferente de Euclides da Cunha, devemos compreender esses mecanismos de dominação violenta contra o outro e procurar inseri-lo e não o negar. Compreender o outro em suas particularidades e humanidades faz-se necessário.

No entanto, como fazê-lo? Como tentar defender uma tese que não caia numa falácia de totalidade em que o outro desapareça? Como entender o “eu” e o “outro” em perfeita equidade? Bem, existem alguns caminhos bem delimitados na filosofia, da antiguidade até a contemporaneidade. E o percurso aqui escolhido é o diálogo com Albert Camus, na sua defesa de um humanismo sincero, aonde ele nos convida a radicalizar o pensamento na defesa e reafirmação da vida. E, para isso, introduz as categorias de Absurdo e Revolta na filosofia.

3. CAMUS: ABSURDO COMO PASSAGEM PARA O “EU” SOLIDÁRIO.

3.1. A VIDA ABSURDA.

Camus é um daqueles filósofos que se encaixam na categoria de marginalizados pela história da filosofia. Ainda que ele seja muito bem aceito como romancista, autor (e ator) de teatro e jornalista, a ressalva sempre aparece quando se tenta qualifica-lo de filósofo. Isso tem um motivo bastante pontual: a sua desavença com o então Filósofo Jean Paul Sartre. E o motivo da desavença é justamente a obra que será apresentada, de maneira sucinta, nesse diálogo entre amigos. Sartre rejeita com veemência a crítica que Camus faz as revoltas de inspiração marxistas e o classifica como um filósofo menor, ou simplesmente não reconhece o teor filosófico de suas obras. Não obstante as fofocas

filosóficas aqui expostas, o que interessa é compreender como o pensador Camus formula os conceitos centrais de sua filosofia, quais sejam: Absurdo e Revolta.

Para isso é importante expormos um pouco a vida e a origem desse filósofo. Antes mesmo que sejamos vítimas de suspiro de enfado é necessário entendermos que, nesse caso, a obra não se desgarra do autor.

Foi no contraste e na contradição entre a miséria e a extrema beleza que é típica da cidade de Argel, na Argélia, que Albert Camus nasceu e viveu intensamente a experiência do absurdo. Foi entre essa austeridade e a desconfiança na vida que a pobreza lhe trouxe, e a reafirmação daquela proporcionada pela beleza sem pudor e gratuita que as praias e o sol de Argel inspiraram não só suas obras mais filosóficas “O mito de Sísifo” e o “Homem Revoltado”, como também, suas obras literárias e de teatro (que podiam ser tidas e lidas como filosóficas), tais, “O Estrangeiro”, “A Peste” e “Estado de Sítio”. Por causa dessas obras ele recebeu, em 1957, o prêmio Nobel de literatura.

Apesar do absurdo que irá acompanhar sua vida é a sorte (não deixa de ser absurdo) em conhecer um bom professor que o fez chegar a ser o pensador que ele foi. Escapando de ser um simples artesão, ele se destaca em todos os cursos e atividades que faz (Camus fora um bom goleiro em sua universidade) e se forma em Letras. No entanto, uma tuberculose absurda o impede de exercer a profissão de professor, restando-lhe apenas empregos temporários para sustentar a si e à sua mãe doente. Mas ele encontrou a redenção intelectual como jornalista, que lhe deu destaque para ser bem recebido pela crítica em suas obras teatrais e de literatura, além de dar oportunidade de ele fazer parte da frente de resistência à absurda invasão nazista a Europa e na África.

Finalmente, nesse breve relato sobre sua breve vida, a morte, que sempre o acompanhou em suas obras, também lhe apareceu de forma absurda em um acidente de carro no qual ele não deveria estar, pois comprara um bilhete de trem que chegou sem problemas ao seu destino. Escolha errada, escolha absurda, eis o destino de Camus.

3.2. O ABSURDO: A REAFIRMAÇÃO DO OUTRO.

A peculiaridade no pensamento de Camus se dá na sua proposta de radicalizar o conceito de alteridade, entender qual é o lugar da existência, ou não existência, do “eu” e do “outro” no mundo:

(...) Só conseguimos agir no nosso próprio tempo, entre os homens que nos cercam. Nada saberemos, enquanto não soubermos se temos o direito de matar este *outro* que se acha diante de nós ou de consentir que seja morto. Já que atualmente qualquer ação conduz ao assassinato (...), não podemos agir antes de saber se, e por que, devemos ocasionar a morte⁸.

Essa pergunta radical tem uma razão de ser em Camus. É a acessibilidade dos conteúdos filosóficos que vão ser o móbil dessa reflexão. O que interessa para ele é essa reflexão do existir em épocas absurdas, é levar, a partir dessas reflexões, os seres humanos à ação. Para ele, portanto, não são os conteúdos deveras abstratos, cuja capacidade de assimilação é para poucos, para os Filósofos que vão fazer entender o verdadeiro sentido da existência.

Só existe um problema filosófico realmente sério: é o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à questão fundamental da filosofia. O resto, se o mundo tem três dimensões, se o espírito tem nove ou doze categorias, aparece em seguida. São jogos. É preciso, antes de tudo, responder. E se é verdade como pretende Nietzsche, que um filósofo, para ser confiável, deve pregar com o exemplo, percebe-se a importância dessa resposta, já que ela vai preceder o gesto definitivo⁹.

O desafio proposto por Albert Camus, portanto, é de transformação. É converter em liberdade o verdadeiro absurdo que é viver, ou seja, por mais absurda que possa parecer a vida que nos rodeia devemos reafirmá-la tantas vezes quanto possamos fazer. Isso é feito quando se trata na nossa vida/morte e de nossa existência/não existência, como é o caso do suicídio na obra “O mito de Sísifo”, como também é o caso da *morte-do-outro*, sua preocupação central, e do nosso círculo, presente no “Homem Revoltado”.

O que vemos na reflexão filosófica de Camus no *Homem Revoltado* é a tentativa de entender o desmembramento vivido pelo homem contemporâneo entre ele e o mundo. O grande desafio é “sentir no espírito” a necessidade desenfreada de entender esse mundo, dissecá-lo à modernidade, por um lado, e a total indiferença cínica de Meursault no outro extremo: Eis o verdadeiro sentimento de absurdo denunciado pelo filósofo. É nesse Embate entre Homem e Mundo, nesse jogo comparativo, inato neles, que o absurdo nasce. Não há possibilidade de cisão nem de destruição entre essas três esferas! Então, nesse tolerar indesejado, presente no espírito humano, o absurdo tem como fim último a morte.

⁸ CAMUS, Albert. *O Homem Revoltado*. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 14.

⁹ CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. p. 23.

Chegamos ao extremo. Camus nos põe em cheque ao fazer tal assertiva: “[no absurdo] não há pró nem contra, o assassino não está certo nem errado. Podemos atizar o fogo dos comentários, assim como também podemos nos dedicar ao cuidado dos leprosos. Malícia e virtude tornam-se acaso ou capricho¹⁰”. À vista disso, fica um desejo de perguntar se nesse caos, numa falta total de sentido do mundo, que é o absurdo, se há legitimidade em acabar com a existência do outro. Não estamos falando no sentido meramente ontológico de negação do ser, mas de ceifar a vida. Eis que, nesse jogo argumentativo, ele surge com uma resposta a tal questionamento contrapondo a lógica *niilista*. Eis o argumento na íntegra:

A lógica não pode encontrar satisfação numa atitude que deixa perceber que o assassinato ora é possível, ora impossível. Isso porque a análise absurda, após ter tornado no mínimo indiferente o ato de matar, na mais importante de suas consequências, acaba por condená-lo. A conclusão última do raciocínio absurdo é, na verdade, a rejeição do suicídio e a manutenção desse confronto desesperado entre a interrogação humana e o silêncio do mundo. O suicídio significaria o fim desse confronto, e o raciocínio absurdo considera que ele não poderia endossá-lo sem negar suas próprias premissas. Tal conclusão, segundo ele, seria fuga ou liberação. Mas fica claro que, ao mesmo tempo, esse raciocínio admite a vida como o único bem necessário porque permite justamente esse confronto (...). Para dizer que a vida é absurda, a consciência tem necessidade de estar viva. (...). Não se pode dar uma coerência ao assassinato, se a recusamos ao suicídio¹¹.

Na total falta de sentido do absurdo é que o filósofo Argelino faz ver o Outro. É reafirmando as contradições inerentes ao homem que se encontra a humanidade. Na negação do suicídio, e, por conseguinte, a negação ao assassinato é que nós podemos encontrar a passagem de um “eu” solitário, perdido nas contradições do absurdo, para um “eu” solidário que reafirma não só a si, mas reafirma o Outro. “A consciência do Outro tem a mesma obrigação de viver que minha consciência para manter o constante conflito “homem-mundo”, manter o sentimento do absurdo¹²”. Portanto, colocando em ordem de preferência a vida em relação à morte, para que haja uma coerência da nossa consciência em relação ao mundo, é que Albert Camus afirma o Outro, em sua diferença e em sua absurdidade.

4. ULTIMAS PALAVRAS.

¹⁰ CAMUS, Op. Cit., 1996. p. 15.

¹¹ CAMUS, Albert. *O Homem Revoltado*. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 17.

¹² VICENTE, J. J. Neves Barbora & GONTIJO, Frances Deizer. *O Absurdo e a Revolta em Camus*. Revista Trias, ano III - nº 5 – Julho a dezembro de 2012.

No Brasil real em que nós vivemos a violência está presente em todos os seus sentidos. Desde a violência causada pelas drogas e pelo esquecimento nas periferias das grandes cidades brasileiras, até a violência da fome e do esquecimento no sertão nordestino. Isso já é absurdo o suficiente, além de suficientemente sabido entre todos, se não fosse uma violência tão assustadora quanto essa que estamos retratando. É a violência causada pelo Brasil oficial que justifica a continuidade de tais descasos e desmandos. Os desdobramentos disso é a perpetuação de uma ordem estabelecida que forma um círculo de violência infundável. O Brasil oficial nega o 'Outro', o põe num patamar de esquecimento e por vezes de escárnio. A consequência disso é a negação de si mesmo como Outro que sou. A unidade (cultural, ideológica, dos costumes etc.) traz o totalitarismo existencial, e a tese dos Brasis que são diferentes em sua unidade se perde num desejo de criar um *Brazil*. Finalmente, o presente ensaio teve como proposta trazer a luz essa discussão sobre o tema da violência com o objetivo de fomentar o debate e o diálogo entre discursos ímpares e plurais. A verdade não está posta aqui, o outro terá sempre lugar nesse ambiente de confraternização de ideias, que é a academia.

A MORTE NADA É PARA O SÁBIO, A POSIÇÃO EPICÚREA SEGUNDO A PERSPECTIVA ATOMISTA

Everton da Silva Rocha¹

RESUMO

Este texto pretende investigar o percurso necessário para a formação do conhecimento adequado da morte com base na análise da filosofia de Epicuro. A mortalidade humana só pode se tornar clara para o próprio homem através da filosofia. Epicuro elaborou seu pensamento de modo que ao investigar a natureza, o homem pudesse compreender os princípios de constituição de todas as coisas. Isso implica em refletir sobre os desdobramentos do conhecimento da geração e corrupção na vida humana, o mais inquietante deles é a morte. As opiniões vãs são consideradas as causas dos males, o conhecimento adequado da morte é um dos modos de purgação das perturbações que habitam as almas dos homens, desse modo a filosofia ao promover a sabedoria associa conhecimento à saúde.

Palavras-chave: Morte. Conhecimento. Natureza. Epicuro.

ABSTRACT

This paper intends to investigate the route required for the formation of adequate knowledge of death based on analysis of the philosophy of Epicurus. The human mortality can only become clear to the man himself through philosophy. Epicurus developed his thinking so that when investigating the nature, man could understand the principles of the constitution of all things. This raises issues about the consequences of knowledge generation and corruption in human life, the most disturbing of them is death. The vain opinions are considered the causes of evils, the proper knowledge of death is one way of purging the disturbances that the souls of men, thereby promoting the wisdom philosophy combines knowledge to health.

Keywords: Death. Knowledge. Nature. Epicurus.

INTRODUÇÃO

Os discursos em torno da morte constituíram um problema relevante para a filosofia grega antiga, o tema ocupou um lugar central dentro do pensamento de Epicuro, filósofo grego do período helenístico. Apesar de nossa atenção estar focada na filosofia desenvolvida por esse atomista e sua escola há mais de dois mil anos atrás, ainda é possível perceber a atualidade de sua reflexão em torno do fim da vida. É fato

¹ Graduado em Psicologia pela UFRN (2000), mestre em filosofia pela UFRN (2006) e Doutor em filosofia pelo programa integrado UFRN– UFPE–UFPB (2011). Professor de Filosofia e Ética do UNIRN. E- mail: heyshura@hotmail.com

que existe uma relação muito estreita entre a compreensão de nossa mortalidade e nosso entendimento sobre a natureza das coisas. No pensamento de Epicuro encontramos essa relação presente e desenvolvida dentro dos limites da experiência humana, como sabedoria prática. Isso significa pensar sua filosofia como um processo de conhecimento com efeitos terapêuticos, um remédio para almas doentes, afetadas por ideias e práticas bastante disseminadas por religiosos e políticos. Filosofar constantemente e cultivar a memória constituíram hábitos necessários para viver uma vida simples e natural segundo o epicurismo.

2. A MORTE COMO PROBLEMA FILOSÓFICO NO PENSAMENTO DE EPICURO

A “carta a Meneceu”² tornou-se ao longo do tempo a principal fonte de acesso aos aspectos éticos do pensamento epicúreo, produzindo significações necessárias para aqueles que pretenderam fundamentar as bases filosóficas da serenidade do sábio sob a perspectiva da *physiologia*, expressão grega que designa o estudo da natureza. Epicuro, em certo trecho dessa epístola, exorta seu amigo a habituar-se ao principal desdobramento da tese da materialidade da alma: a morte nada é para nós. Cito-o:

Acostuma-te a crer que a morte nada é para nós. Efetivamente, todos os bens e males estão na sensação, e a morte é a privação das sensações. Logo o conhecimento correto de que a morte nada é para nós torna fluível a mortalidade da vida, não por atribuir a esta uma duração ilimitada, mas por eliminar o desejo de imortalidade. (DIÔGENES LAËRTIOS, 1980, X, 124)

Na primeira sentença dessa citação encontramos duas palavras gregas *sunéthizo* e *nomizo*, que podem ser traduzidas respectivamente por “habituar a” e “submeter ao costume” ou “ter por”. E indicam a transformação que se opera sobre a alma a partir do estudo da natureza, com destaque para os aspectos concernentes a constituição da própria alma, que assim como todas as coisas seria formada de átomos e vazio. No caminho da sabedoria é preciso habituar-se aos desdobramentos do conhecimento adequado dos processos de geração e corrupção, e assim afastar-se progressivamente dos efeitos das opiniões vazias em torno da morte. Epicuro denominou *kenon doxai* as opiniões que não se sustentam mediante o exame da natureza, passando a serem consideradas vazias.

² Junto com a carta a Pítocles, a carta a Heródoto e as máximas principais formam o décimo livro da obra de Diôgenes Laértios.

Ao aceitar que todas as coisas estão sujeitas aos princípios atomistas abrimos mão da possibilidade de transpor o limiar do experienciável, para além da vida há o nada, conforme concluí a segunda *Máxima Principal*, “pois o que se decompõe é insensível e o que é insensível nada é para nós” (DIÓGENES LAËRTIOS, 1980, X, 139). Jamais teremos o menor contato com o não-ser, não é possível tocar o nada. Isso se justifica plenamente se tomamos como fundamento o sensualismo epicúreo, após a morte os átomos que estruturavam tanto o corpo quanto a alma dispersam-se gradativamente de modo que os mais sutis e leves dissolvem-se do composto primeiro e os mais pesados seguem o mesmo processo de corrupção do agregado.

A segunda máxima capital pode ajudar a construir um dos possíveis sentidos para a frase “a morte nada é para nós”, nela se ressalta a morte como limite da capacidade do corpo de manter-se em equilíbrio, a decomposição é a consequência direta da cessação das funções da alma. Se não há sensibilidade, todos os fenômenos da decomposição do corpo podem no máximo ser imaginados, ou experienciados como morte do outro. O sábio recorre assim ao argumento segundo o qual a crença na morte envolve uma projeção imaginária do vivente sobre o que seria seu próprio corpo morto. A morte em si não pode ser caracterizada como objeto algum, mas remete ao vazio, portanto impossível de ser apreendida por meio do pensamento, que jamais encontrará confirmação. É insensato, portanto acreditar e sofrer com a idéia de se tornar um cadáver. A análise de Epicuro pretende ir além da construção de uma hipótese razoável que explique o morrer e a morte, seu interesse é aplacar o medo e lutar contra o que considerou opiniões precariamente alimentadas pela ignorância.

3. AS CONDIÇÕES IMEDIATAS DA FELICIDADE

Conche (1977, 43), um estudioso contemporâneo do epicurismo, achou conveniente, após examinar minuciosamente a carta a Meneceu, apontar o que seriam “as condições imediatas da felicidade”. Ele as destaca como negativas e nisto consiste a agudez de sua análise, não é coincidência que sejam idênticas aquelas que compõem o *tetraphármakon* da alma. Esse caráter negativo, apontado por Conche, forneceu todos os elementos necessários para validar o que chamamos de processo de desconstrução dos desejos e opiniões vazias, com base nos fundamentos propostos por Epicuro para cura da alma doente. Aqui esses raciocínios contidos no *tetraphármakon* são

reapresentados com ênfase dada a sua importância para a superação das opiniões vazias em torno da morte.

Primeira condição (negativa) da felicidade: rejeitar as opiniões falsas sobre os deuses, ausência de crença nos deuses. Essa primeira condição comporta uma ruptura com a religião popular, já que esta costuma trazer a crença que os deuses são os responsáveis pela nossa felicidade ou desgraça, devemos agradá-los para obter suas graças, ansiedade constante diante do que se deve esperar da intervenção divina. De acordo com Epicuro nisso consiste a verdadeira impiedade, já que é fundamentada numa equivocada opinião a cerca dos deuses. Atacando a religião astral, Epicuro busca dissipar os medos e fantasias que florescem no imaginário sobre a morte, *Hades* e o destino. Segunda condição (negativa) sobre a morte: rejeitar as opiniões falsas sobre a morte, acostumando-se a ausência de crença na morte. Purificar a alegria de viver de qualquer crença na morte é condição fundamental para o bem. Certamente a crença tem aspectos negativos que se mostram principalmente nos seus efeitos. Epicuro parece dialogar constantemente com a sociedade de seu tempo e suas crenças. A terceira condição negativa incide sobre a regulação dos desejos, por meio da vida prudente, e no que é relativo às opiniões sobre a morte deve operar um corte, mais especificamente sobre o desejo de imortalidade. A quarta condição negativa se expressa plenamente na compreensão que toda dor pode ser suportada, e não há porque temer aquelas que prenunciam a morte, já que muitas vezes o temor à dor se confunde com o temor à morte. Essas quatro condições para a felicidade resumem a posição do sábio diante dos pontos primordiais para construir a compreensão que a morte é nada para o filósofo. A desconstrução, enquanto processo, opera sobre os discursos e desejos que se acumularam no espírito do homem ao longo de sua vida em sociedade.

4. SE VOCÊ TEME A MORTE, TEME UMA PALAVRA

A certeza, no que concerne à morte, demonstra com clareza que os epicuristas não negavam o fim da vida, pelo contrário procuravam entender a diversidade dos processos da vida e conseqüentemente seu fim. O único caminho possível para o sábio é investigar a natureza da morte, a própria condição do organismo humano como um equilíbrio transitório aponta para o fim como inexorável, e acima de tudo a compreensão de sua naturalidade. Não há porque lutar contra algo que não se pode vencer, tal empreitada é completamente desnecessária. Tal vontade tende a se sustentar

em um desejo vazio que claramente é antinatural e vão. Daí a importância da Sentença Vaticana a seguir: “Podemos defendermo-nos de muitas coisas, mas, no que respeita à morte, todos os homens vivem numa cidade sem muralhas.” (EPICURO, 2009, 134).

Para alguns a pobreza e o desprezo são condições baixas que findam por aumentar a exposição. É naturalmente ilusório cercar-se de medidas de segurança contra morte, pois em relação a ela os homens estão como uma cidade sem muralhas. A riqueza e a glória podem aumentar tal exposição no lugar de diminuí-la. Afastar-se da multidão é mais seguro.

Levando em consideração nosso trajeto até aqui qual seria a melhor definição em torno da concepção epicúrea da morte? Santayana (1947, 51) acredita que a compreensão mais adequada e em conformidade com pensamento de Epicuro aponta a crença na morte como uma mera construção lingüística, pois segundo ele “Morte é definida por um estado que exclui a experiência. Se você a teme, você teme uma palavra.” Na discussão em torno da morte surgiram dois pontos que remetem a essas significações: a morte como estado daquilo que não vive mais e a confusão entre a dor que pode anteceder a morte. A primeira delas é vazia por estar além de nossa experiência, enquanto a outra faz parte da vida e por isso não possui relação com a morte.

Alguns autores como Cícero, consideraram insuficiente o elemento cultural presente no temor da morte como explicação para a atenção dada por Epicuro ao problema da morte, insinuando se não haveria nessa postura um componente pessoal, próprio da personalidade de Epicuro. Segundo Cícero (1980, I, 31, 86), seria sintomática a negação epicúrea da morte e dos deuses, a atenção dada ao tema revelaria no fundo um grande terror, que as pessoas de maneira geral só sentiriam em certa medida, mas que atormentava a Epicuro ao ponto deste considerar que todos se encontravam assolados pelo mesmo pavor. A análise psicológica de Cícero pode ter sido contaminada pelos receios e posições do próprio romano, de acordo com Guyau, Cícero teria pintado um retrato demasiado severo de um filósofo e de uma doutrina que acreditava serem temíveis demais para os interesses, crenças e costumes da república romana. Sinal do poder de desconstrução do pensamento epicúreo.

Konstan (1973) propõe que tanto Lucrécio quanto Epicuro viveram em períodos de constantes conflitos e guerras, sendo aceitável, crer que entraram em contato diversas vezes com a violência daqueles tempos. Dessa experiência concluíram que o medo da

morte seria o principal motor da agressividade e da ambição que alimentou esses extremos.

Se a finitude representa a dissolução de todos os compostos, ao aplicar-se ao homem ganha o estatuto de morte. A morte para o homem ultrapassa a mera desagregação do que o compõe, pois carrega consigo elementos que o homem habituou-se a perceber sob o prisma da dimensão trágica e terrível do fim, do completo aniquilamento de nossa humanidade. Apesar disso o sábio não precisa inquietar-se, pois conhecendo a natureza da morte sabe que estar morto significa estar completamente fora da experiência humana, já que todo bem e todo mal encontram-se na sensação, essa é uma característica da vida sendo a morte a ausência total de sensações. A idéia de morte existe para nós como produto da antecipação provocada pela morte de outros corpos, entretanto torna-se impossível aplicar o critério da confirmação em relação à própria morte. Ou seja, a morte nada é para nós.

5. A MORTE NADA É PARA O SÁBIO

A morte, como vimos, é repleta de significações para a vida dos homens comuns, todavia nada para o sábio, pois ele passou pelo processo de conhecimento da natureza do nascimento e da morte, processo esse difícil e que se ampara no desejo de realizar-se plena e naturalmente. A *physiologia* partiu de suas bases, átomos e vazio, e trouxe para o sábio a concepção de um universo em pulsação (BOLLACK & WISMANN, 1971)³ com os átomos vibrando e tecendo a constituição dos corpos. Tudo que tem existência deve suas características às interações entre os átomos, formando conjuntos, agregados que vão aumentando complexamente até configurar a vida, sistemas organizados que basicamente tem em si o princípio de movimento, a capacidade de reprodução garante a geração de outros compostos vivos semelhantes. O homem possui todos esses atributos, é composto de corpo e alma, formam uma unidade, contudo tem constituições atômicas diferentes. Todo o mundo dos fenômenos encontra-se evidentemente em movimento contínuo que nos chega por meio dos choques recebidos por nossa sensibilidade, organizados e elaborados em nossa alma. Muitos desses choques são discursos aos quais estamos submetidos aos efeitos pelo simples fato de vivermos em sociedade. Por isso o sábio desconstruiu suas opiniões fantasiosas sobre os deuses e a morte. Entretanto para as outras pessoas esses elementos assumem

³ Com base em *pulsation*, tradução francesa de Bollack da palavra grega *palmos*.

as mais diversas manifestações, todas elas consideradas patológicas segundo o critério de distanciamento da natureza.

A sabedoria como um processo não se mostra redutível a uma simples variação de um conceito ou idéia, como se uma mudança de compreensão dos termos mortalidade/imortalidade fossem suficientes. O sábio epicúreo está além, seu conhecimento não se perde nas ilusões das palavras, seu sentido está ancorado nas referências naturais, portanto faz parte de sua própria experiência. A unidade do todo é a base ontológica da visão unitária do sábio e de sua continuidade empírica. Isto significa que o pensamento epicúreo produziu um eixo central em torno do qual giram discurso e vivência concreta segundo o modo natural. A analogia com a medicina deixa claro o papel terapêutico da filosofia de Epicuro, enfatizando o bem-estar proporcionado pelo prazer e pela tranqüilidade da alma, realização plena da saúde do sábio. A vida é desfrutada com moderação e sabor, sem fantasmas de deuses, da dor ou da morte. Todavia reduzir seu pensamento a esses aspectos seria um erro grosseiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia de Epicuro produz desdobramentos em todos os modos de relação do homem. Vimos que a relação do sábio com a sociedade sofre transformações sérias, passando pelo desligamento das religiões e crenças, com claro desprezo pelos mitos. Os negócios públicos e a política são abandonados em função do contrato e da amizade. As comunidades epicuristas atestam a construção de um novo espaço: o jardim. Suas portas estavam abertas a todos, escravos, mulheres, estrangeiros, etc. Reflexo da investigação da natureza, perspectiva que cedo reconheceu as condições as quais todos os seres humanos estão submetidos, pouco sujeita aos preconceitos sociais e interesses políticos. O caminho proposto por Epicuro pode ser entendido como um voltar-se para natureza, sendo assim promoveu um choque violento com muitos discursos em sua sociedade à medida que confronta concepções religiosas e cosmológicas amplamente difundidas e aceitas.

Epicuro morreu em decorrência de graves problemas renais como atesta Diôgenes Laértios (X, 23). Em meio a dores lancinantes não se desesperou, pelo contrário reconheceu o limite da dor em seus últimos momentos e lutou para conservar a serenidade da alma e buscar nela recordações de momentos alegres. Não se trata aqui de uma negação da dor, mas de um ato de resistência ao impedir que esta interfira em sua

condição mais íntima e da qual no fim ele mostrou ser senhor, completamente de acordo com aquilo que sustentou filosoficamente durante a vida.

REFERÊNCIAS

BOLLACK, J. & WISMANN, H. *La lettre d'Épicure*. Paris: Les Editions de Minuit, 1971.

CÍCERO. *De natura deorum*. In: Epicuro, Lucrecio, Sêneca, Cícero e Marco Aurélio. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CONCHE, M. *Epicure: lettres et maximes*. Paris: éd. De Megare, 1977.

EPICURO. Cartas, Máximas e Sentenças. Trad. Gabriela Baião. Lisboa: Edições Sílabo, 2009

KONSTAN, D. *Some aspects of Epicurean psychology*. Leiden, 1973.

DIÔGENES LAËRTIOS. *Vida e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. Mario da Gama Kury. Brasília, UNB, 2008.

SANTAYANA, G. *Three philosophical poets*. Cambridge: Harvard University Press, 1947. p 51.