

# *Revista Dialectus*

Revista de Filosofia E-ISSN: 2317-2010

Número 23 (2021), maio.-ago. 2021

Dossiê Filosofia da Técnica e Educação (III)





UFC

Revista Dialectus  
Revista de Filosofia  
E-ISSN: 2317-2010

Periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do  
Ceará – UFC

Revista Dialectus – Revista de Filosofia. Fortaleza, ano 10, n. 23 (mai.-ago.), 2021.  
Arte da Capa: *Prometeu roubando o fogo dos deuses*, Jan Cossiers (1637).

# **Universidade Federal do Ceará**

## **Reitor**

José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

## **Vice-reitor**

José Glauco Lobo Filho

## **Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

José Herbert Soares de Lira

## **Diretor do Instituto de Cultura e Arte**

Marco Túlio Ferreira da Costa

## **Coordenador do PPG - Filosofia**

Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahl

## **Vice-coordenador do PPG - Filosofia**

Konrad Christoph Utz

## **Revista Dialectus – Revista de Filosofia**

E-ISSN: 2317-2010

### **EDITORES-CHEFES**

Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Hildemar Rech, Universidade Federal do Ceará, UFC

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

### **EDITORES GERENTES**

Amsterdan Duarte, Universidade Federal do Ceará, UFC

Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

Renato Almeida Oliveira, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

### **EDITORES DE LAYOUT**

Albertino Servulo, Universidade Federal do Ceará, UFC

Douglas Santana, Universidade Federal do Ceará, UFC

### **EDITORES DE SEÇÃO**

Douglas Santana, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ronaldo Martins Oliveira, Universidade Federal do Ceara, UFC

### **COMITÊ EDITORIAL**

Dr. Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Dr. Hildemar Rech, Universidade Federal do Ceará, UFC

Dr. José Edmar Lima Filho, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA, Brasil

Dr. Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

Ms. Maria Artemis Ribeiro Martins, Instituto Federal do Ceará, IFCE

Ms. Natália Ayres, Instituto Federal do Ceará, IFCE

Dr. Renato Almeida Oliveira, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

Dra. Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

Adriana Veríssimo Serrão, Universidade de Lisboa, UL  
Agemir Bavaresco, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS  
Alfredo de Oliveira Moraes, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE  
Anselm Jappe, Accademia di Belle Arti di Frosinone, Itália  
Antonio Glaudenir Brasil Maia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA  
Arlei de Espíndola, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Caio Navarro Toledo, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP  
Christian Iber, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS  
Christoph Türcke, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Alemanha  
Deyve Redyson Melo dos Santos, Universidade Federal da Paraíba, UFPB  
Elisete M. Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM  
Ester Vaisman, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG  
Fábio Maia Sobral, Universidade Federal do Ceará, UFC  
Hector Benoit, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP  
Humberto Calloni, Universidade Federal do Rio Grande, FURG  
Ivan Domingues, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG  
José Rômulo Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE  
Juliano Cordeiro da Costa Oliveira, Universidade Federal do Piauí, UFPI  
Justino de Sousa Júnior, Universidade Federal do Ceará, UFC  
Lígia Regina Klein, Universidade Federal do Paraná, UFPR  
Lucíola Andrade Maia, Universidade Estadual do Ceará, UECE  
Marcio Gimenes de Paula, Universidade de Brasília, UNB  
Marcos José de Araújo Caldas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ  
Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP  
Maria Artemis Ribeiro Martins, Instituto Federal do Ceará, IFCE  
Maria Tereza Callado, Universidade Estadual de Ceará, UECE  
Marly Carvalho Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE  
Mauro Castelo Branco de Moura, Universidade Federal da Bahia, UFBA  
Mário Duayer, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ  
Michael Löwy, Centre National des Recherches Scientifiques, CNRS, França  
Natália Ayres, Instituto Federal do Ceará, IFCE  
Oswaldo Coggiola, Universidade de São Paulo, USP  
Paulo Henrique Furtado de Araújo, Universidade Federal Fluminense, UFF  
Roberto Leher, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ  
Rosalvo Schütz, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Ruy Gomes Braga Neto, Universidade de São Paulo, USP  
Silvana Maria Santiago, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, UERN  
Siomara Borba Leite, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ  
Sylvio de Sousa Gadelha Costa, Universidade Federal do Ceará, UFC  
Valério Arcary, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP  
Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

**Revista Dialectus – Revista de Filosofia**

E-ISSN: 2317-2010

**Endereço postal**

Revista Dialectus  
Programa de Pós-Graduação em Filosofia  
Universidade Federal do Ceará - UFC  
Rua Abdenago Rocha Lima, s/n, Campus do Pici  
Fortaleza - Ceará  
CEP: 60455-320

**Contato Principal**

Eduardo Ferreira Chagas  
Doutor em Filosofia  
Universidade Federal do Ceará - UFC  
E-mail: [ef.chagas@uol.com.br](mailto:ef.chagas@uol.com.br)

**Contato para Suporte Técnico**

Telefone: 85 33669224  
E-mail: [revistadialectus@yahoo.com.br](mailto:revistadialectus@yahoo.com.br)

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b>	8
<b>DOSSIÊ FILOSOFIA DA TÉCNICA E EDUCAÇÃO (III)</b>	
1. FILOSOFIA: ENTRE O ENSINO E A PESQUISA – ENSAIOS DE FORMAÇÃO 10 ANOS DEPOIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS FILOSÓFICOS	13
<i>Adriana Delbó Lopes, Eduardo Ferraz Franco</i>	
2. O USO DA TECNOLOGIA DE IMPRESSÃO 3D NA EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS A PARTIR DA TEORIA DO DUPLO ASPECTO DE ANDREW FEENBERG	33
<i>Alex Calazans, Caio Alberto Martins</i>	
3. CONHECIMENTO “SEM MAIS” E A QUESTÃO DO PRINCÍPIO DA CIÊNCIA NOS SEGUNDOS ANALÍTICOS DE ARISTÓTELES	54
<i>Alexandre Guedes Barbosa</i>	
4. DESCARTES E A <i>TECHNÉ</i> MODERNA	66
<i>Antônio José Nascimento</i>	
5. CLIO NO PALÁCIO DE MINERVA: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS	83
<i>Antônio Roberto Xavier, Eduardo Ferreira Chagas, Sidney Guerra Reginaldo</i>	
6. UMA BREVE INVESTIGAÇÃO SOBRE O ETHOS CIENTÍFICO EM UM MUNDO HIPERMODERNO	105
<i>Claudia Castro de Andrade</i>	
7. O ENSINO DE FILOSOFIA E A PEDAGOGIA DO CONCEITO; UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO	120
<i>José Renato de Araújo Sousa, Gleison Lima da Silva</i>	
8. REDES TECNOLÓGICAS DE INFORMAÇÃO/COMUNICAÇÃO E PANDEMIA: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DE UMA AUTÊNTICA CULTURA DO ENCONTRO EDUCATIVO	138
<i>Jefferson da Silva, Marcius Tadeu Maciel Nahur</i>	
9. <i>TECNÉ</i> : DO PROJETO PROMETEICO À MODERNIDADE FAÚSTICA	156
<i>José Rogerio Vitkowski</i>	
10. MARX E A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA CRÍTICA DO PROGRAMA DE GOTHA (1875)	178
<i>José Salvador de Almeida, Eduardo Ferreira Chagas</i>	
11. SOBRE O FENÔMENO DA INTERATIVIDADE	194
<i>Lucyane de Moraes</i>	

12. CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DA TÉCNICA A PARTIR DO <i>SEMINÁRIO DE LE THOR</i> DE MARTIN HEIDEGGER <i>Manuela Santos Saadeh</i>	210
13. DISCIPLINA É LIBERDADE? A PARADOXAL LIBERDADE DO ENSINO REMOTO MEDIADO POR TECNOLOGIAS <i>Marcos Henrique da Silva Amaral</i>	231
14. OS USOS DA TECNOLOGIA COMO MECANISMO BIOPOLÍTICO <i>Mariana Rocha Bernadi, Simone Côrte Real Barbieri</i>	251
15. A EDUCAÇÃO TÉCNICA A PARTIR DO DIAGNÓSTICO CRÍTICO DA MODERNIDADE DO FILÓSOFO ALEMÃO MARTIN HEIDEGGER <i>Poliana Emanuela da Costa, Silvana Maria Santiago</i>	267
16. A LITERATURA SOBRE O ESCOLA SEM PARTIDO E OS TEMAS PRINCIPAIS: UM ESTADO DA ARTE <i>Raquel Dias Araújo</i>	279
17. ROUSSEAU, CORPO E INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO DO CORPO INFANTIL COMO PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA <i>Vilson Aparecido da Mata</i>	307

## **FLUXO CONTÍNUO**

18. DO “DIALÉTICO PRIMEVO” À TEORIA CRÍTICA COMO “LEGÍTIMA DEFESA”: ENTREVISTA COM CHRISTOPH TÜRCKE <i>Flademir Roberto Williges, Paulo Denisar Fraga</i>	326
19. VERDADE E INÉRCIA SEMÂNTICA: ELEMENTOS PARA A FUSÃO DA SEMÂNTICA COM O PRAGMATISMO <i>Lucas Ribeiro Vollet</i>	348
20. TRABALHO FUNDANTE E SUBSTÂNCIA DO SER SOCIAL SEGUNDO O ÚLTIMO LUKÁCS OBSERVAÇÕES PRELIMINARES <i>Paulo Henrique Furtado de Araujo</i>	365
21. HANNAH ARENDT E A DESOBEDIÊNCIA CIVIL <i>Vital Francisco Celestino Alves</i>	395

## **RESENHA**

22. <i>O ACONTECIMENTO: UMA VIAGEM FILOSÓFICA ATRAVÉS DE UM CONCEITO</i> (SLAVOJ ZIZEK) <i>Leonardo Domingos Braga da Silva</i>	415
--	-----

## **TRADUÇÃO**

23. <i>TRATADO SOBRE A ESFERA</i> (JEAN-JACQUES ROUSSEAU) <i>Marcos Saiande Casado, Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Marcos Antônio de Carvalho Lopes</i>	419
---	-----

## EDITORIAL

Eduardo Ferreira Chagas  
Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho

Na terceira parte do *Dossiê Filosofia da Técnica e Educação* recolhemos significativas contribuições de pesquisadores do Brasil e do exterior sobre essa temática tão abrangente e, ao mesmo tempo, tão atual. Nesse sentido, como veremos, foram discutidos os desafios de se pensar a formação das subjetividades no contexto da sociedade capitalista, considerando-se o uso das novas tecnologias associadas à racionalidade técnico-científica.

No primeiro artigo, intitulado *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – ensaios de formação 10 anos depois: oficina de leitura e interpretação de textos filosóficos* de Adriana Delbó Lopes (UFG) e Eduardo Ferraz Franco (UFG) o objetivo dos autores foi o de retomar a proposta de oficina de leitura e produção de textos filosóficos relatada no livro *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – ensaios de formação* (org. Carmelita B. de Freitas Felício), dez anos após sua escrita e, numa atividade dialógica entre discípulo e mestra, demonstra na prática a fertilidade da proposta que, ao explorar a diversidade de gêneros e estilos literários em filosofia, suscita pensamentos distintos, valorizados por cada modalidade de expressão específica.

O segundo artigo é de Alex Calazans (UTFPR) e Caio Alberto Martins (UFPR) e tem como título: *O uso da tecnologia de impressão 3D na educação: pressupostos conceituais a partir da teoria do duplo aspecto de Andrew Feenberg*. Neste trabalho, os autores pretendem analisar essa relação a partir da tecnologia de Impressão 3D, considerando o contexto específico da educação. Trata-se de compreender, a partir do que o duplo aspecto estabelece, algumas das demandas necessárias para que o uso de tal impressão, no processo educativo, promova uma compressão adequada da tecnologia, permitindo a sua democratização.

No terceiro artigo, com o título *Conhecimento “sem mais” e a questão do princípio da ciência nos Segundos Analíticos de Aristóteles*, Alexandre Guedes Barbosa (UFG) nos diz que seu objetivo neste artigo é compreender, tanto o que é o conhecimento “sem mais” nos *Segundos Analíticos*, como, em que medida, ele, partindo de um conhecimento prévio, supera a polêmica sobre isto com Platão. Veremos, salienta o autor, que é razoável afirmar que na demonstração de um silogismo obtemos um certo tipo de

conhecimento, muito embora isto não seja suficiente para sanar as dúvidas e os impasses que surgem do próprio fundamento desse conhecimento científico por demonstração.

No quarto artigo, de Antônio José Nascimento (UFS) intitulado *Descartes e a techné moderna*, o autor analisa a contribuição de Heidegger para o entendimento de como a metafísica cartesiana da subjetividade concorreu para a concretização técnica do mundo, posto que essa posição metafísica se torna verdadeiramente conspícua para a nova liberdade do homem e para o modo de ser técnico da ciência moderna.

No quinto artigo, *Clio no palácio de Minerva: diálogos epistemológicos* escrito por Antônio Roberto Xavier (UNILAB), Eduardo Chagas (UFC/CNPq) e Sidney Guerra Reginaldo (UFC), os autores partem do pressuposto que a História é Ciência e é sempre atual e necessário. Desse modo, esta escrita, enfatizam seus idealizadores, tem por objetivo principal explicitar as principais concepções e acepções sobre História e Ciência na perspectiva teórico-metodológica do conhecimento.

No sexto artigo, de autoria de Claudia Castro de Andrade (UERJ), intitulado *Uma breve investigação sobre o ethos científico em um mundo hipermoderno*, a autora nos informa que o objetivo da sua pesquisa não é discorrer sobre o que é a ciência ou sobre as estruturas que compõem as revoluções científicas, mas sobre as condições sociais e os valores intrínsecos a novas urgências, sem, no entanto, provocar a redução ingênua da metodologia científica ao que sua pesquisa destaca como “ethos científico”.

No sétimo artigo, *O ensino de filosofia e a pedagogia do conceito; uma abordagem necessária no âmbito do ensino médio*, de José Renato de Araújo Sousa (UFPI) e Gleison Lima da Silva (UFPI) procura-se refletir a pedagogia do conceito como possibilidade de construção de saberes filosóficos e a superação do ensino de filosofia em seu enfoque tradicional.

No oitavo artigo, de Jefferson da Silva (UNISAL-SP) e Marcius Tadeu Maciel Nahur (UNISAL-SP), intitulado *Redes tecnológicas de informação/comunicação e pandemia: os desafios contemporâneos de uma autêntica cultura do encontro educativo*, os autores afirmam que o artigo procura discutir os enormes desafios contemporâneos de uma autêntica cultura do encontro educativo pelas redes tecnológicas na era da pandemia. Por este motivo, traz uma reflexão filosófica sobre a imponência da racionalidade tecnológica, que une pensamento abstrato e experiência concreta, afirmando-se já não ser mais possível desconectar a ideia de poder e progresso de uma

realidade virtual, construída no centro da sociedade da informação/comunicação e concebida como um novo paradigma econômico, social e cultural.

No nono artigo, *Tecné: do projeto prometeico à modernidade faústica* de José Rogerio Vitkowski (UEPG), o autor nos diz que o seu problema é o da técnica e o de suas múltiplas interfaces. Nesse sentido, a abordagem cartográfica procura evidenciar conceitos e focar textos que permitem superar efeitos demasiado familiares, de senso comum, no tratamento das relações entre técnica, ciência e tecnologia. O percurso do trabalho tece visita às tradições clássicas de Homero e Hesíodo, seguida pela referência ao pensamento grego, que adensa uma interessante perspectiva sobre a técnica, compreendida como *techné*, expressão da produção poética — distinta da prática, “práxis”, e da ciência, “episteme”.

No décimo artigo, escrito por José Salvador de Almeida (UFC) e Eduardo F. Chagas (UFC/CNPq), intitulado *Marx e a temática da educação: um estudo da Crítica do Programa de Gotha (1875)*, analisa a temática da educação em a *Crítica do Programa de Gotha*. A pesquisa, salientam os autores, de natureza qualitativa, de procedimento bibliográfico, pretende apresentar um estudo teórico sobre a proposta de educação defendida por Marx no comentário dirigido ao projeto de programa de unificação dos partidos socialistas operários alemães (Associação Geral dos Trabalhadores Alemães e Partido Social-Democrata dos Trabalhadores). Como veremos.

No décimo primeiro artigo, *Sobre o fenômeno da interatividade* de Lucyane de Moraes (UFMG), a autora nos informa que este artigo propõe o exame de textos elaborados por teóricos que fundamentaram o chamado ramo da comunicação avançada, discutindo o potencial estético apregoado pelos adeptos da intitulada “arte virtual”, por meio da também denominada “realidade aumentada”. A partir da reflexão sobre os modos de produção da arte nos dias de hoje, baseada na mediação entre necessidade e ação tecnológica, talvez seja possível conceituar e dar sentido histórico concreto a uma ideia de desenvolvimento técnico como forma de potencialização do humano.

No décimo segundo artigo, de Manuela Santos Saadeh (UFRJ), intitulado *Considerações sobre a questão da técnica a partir do Seminário de Le Thor de Martin Heidegger*, a autora tem por finalidade problematizar a questão de saber como e porque Heidegger ensina que a partir da concepção – implicitamente enviada ao longo de dois mil e quinhentos anos de pensamento filosófico – do Ser enquanto a entidade do ente, o

Ser ele mesmo, o Um, se tornou finalmente a técnica moderna a partir dos desdobramentos históricos do pensamento ocidental, a Metafísica.

No décimo terceiro artigo, de autoria de Marcos Henrique da Silva Amaral (UnB), intitulado *Disciplina é liberdade? A paradoxal liberdade do ensino remoto mediado por tecnologias*, o autor nos diz que o propósito do seu estudo é explicar por que, podendo gozar de liberdade e flexibilidade para organizar suas rotinas de estudo em consonância com seus próprios desejos ao longo da pandemia do novo coronavírus, que lhes colocou sob a égide do ensino remoto mediado por tecnologias, os discentes da educação básica clamam pelo retorno da tutela e da vigilância de uma instituição disciplinar como a escola.

No décimo quarto artigo, *Os usos da tecnologia como mecanismo biopolítico* de Mariana Rocha Bernadi (UCS) e Simone Côrte Real Barbieri (UCS), as autoras nos informam que sua pesquisa busca problematizar os impactos dos usos da tecnologia no que se refere ao desenvolvimento social. Ou seja, compreender quais as consequências das chamadas máquinas inteligentes e das ferramentas de informação e gestão utilizadas para a administração das relações e das produções na contemporaneidade.

No décimo quinto artigo, escrito por Poliana Emanuela da Costa (IFCE) e Silvana Maria Santiago (UERN), intitulado *A educação técnica a partir do diagnóstico crítico da modernidade do filósofo alemão Martin Heidegger*, as autoras asseveram que o artigo objetiva pensar a educação técnica a partir do diagnóstico crítico que o filósofo alemão Martin Heidegger realiza sobre a “era da técnica”.

No décimo sexto artigo, escrito por Raquel Dias Araújo (UECE), intitulado *A literatura sobre o Escola sem Partido e os temas principais: um estado da arte*, o artigo apresenta um estado da arte sobre o movimento Escola sem Partido (EsP), tomando como referência uma amostra de produções científicas publicadas entre os anos de 2018 e 2020 e como ponto de partida o trabalho de Rossi e Pátaro (2020), os quais se debruçaram sobre produções relativas aos anos de 2016 a 2018.

No décimo sétimo artigo, de Vilson Aparecido da Mata (UFPR), intitulado *Rousseau, corpo e infância: a educação do corpo infantil como projeto de formação humana*, o texto procura apresentar reflexões a respeito da educação do corpo e da

infância a partir dos textos de Jean-Jacques Rousseau. As questões relativas ao corpo ocupam lugar de destaque no autor do *Contrato Social*, uma vez que ele concebe a educação como instrumento privilegiado para a transformação da sociedade.

Ademais, contamos com quatro artigos em nosso Fluxo contínuo: o primeiro é uma entrevista com o filósofo Christoph Türcke realizada por Fladimir Roberto Williges (IFRS) e Paulo Denisar Fraga (UNIFAL-MG) com o título *Do “dialético primevo” à teoria crítica como “legítima defesa”: entrevista com Christoph Türcke*; o segundo artigo é de autoria de Lucas Ribeiro Vollet e seu título é: *Verdade e inércia semântica: elementos para a fusão da semântica com o pragmatismo*; o terceiro intitulado *Trabalho fundante e substância do ser social segundo o último Lukács – observações preliminares* de Paulo Henrique Furtado de Araujo (UFF); e, por fim, o quarto artigo de autoria de Vital Francisco Celestino Alves (UFG) com o título *Hannah Arendt e a desobediência civil*. Finalizando este número, temos o prazer de publicar a resenha do obra *O acontecimento: Uma viagem filosófica através de um conceito* de Slavoj Zizek feita por Leonardo Domingos Braga da Silva (UFRN) e a tradução do texto em francês de Jean-Jacques Rousseau intitulado originalmente de *Traité de sphère* realizada pelos pesquisadores Marcos Saiande Casado (UFRN), Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho (UERN) e Marcos Antônio de Carvalho Lopes (UFRN).

Pelo que se observa da leitura atenta do presente *Dossiê*, as proposições dos autores em referência ao tema da Filosofia da Técnica e da Educação tornam esta coletânea não apenas uma das mais significativas obras publicadas em língua portuguesa sobre o assunto, como fazem-na leitura obrigatória para todos os interessados na verticalização dos seus estudos na área. O rigor da exposição e a densidade das provocações filosóficas que daqui decorrem obrigam-nos a reconhecer a relevância e a maestria de seus autores no tratamento de questões tão fundamentais para compreender a nossa situação contemporânea, marcada, de algum modo, pelas questões que aqui estão descortinadas diante de nós e que nos implicam pessoal e comunitariamente para pensar o que nos envolve.

Desejamos que desfrutem todos de uma excelente leitura.

# FILOSOFIA: ENTRE O ENSINO E A PESQUISA – ENSAIOS DE FORMAÇÃO 10 ANOS DEPOIS: OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS FILOSÓFICOS

Adriana Delbó Lopes<sup>1</sup>  
Eduardo Ferraz Franco<sup>2</sup>

## Resumo:

O presente artigo retoma a proposta de oficina de leitura e produção de textos filosóficos relatada no livro *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – ensaios de formação* (org. Carmelita B. de Freitas Felício), dez anos após sua escrita e, numa atividade dialógica entre discípulo e mestra, demonstra na prática a fertilidade da proposta que, ao explorar a diversidade de gêneros e estilos literários em filosofia, suscita pensamentos distintos, valorizados por cada modalidade de expressão específica. Realçar a importância da diversidade de modos de se expressar pensamentos, como fator enriquecedor artístico e estilístico da criação filosófica, é o propósito deste trabalho. Tal realce tem consequências importantes na relação pedagógica entre discípulo e mestre no ensino da filosofia. Dentre as reflexões explanadas nas experiências de escrita compiladas, a reivindicação da espacialidade como conceito relevante em filosofia, para promover a descolonialidade do sujeito de pensamento, permeia todo o escrito. Tal reivindicação tem relação com práticas transdisciplinares e transculturais.

**Palavras-chave:** Gêneros literários. Correspondência. Aforismo. Ensaio. Descolonialidade.

## PHILOSOPHY: BETWEEN TEACHING AND RESEARCH – FORMATION ESSAYS 10 YEARS LATER: READING AND PRODUCTION WORKSHOP OF PHILOSOPHICAL TEXTS

13

## Abstract:

This article takes up the proposal for a workshop on reading and production of philosophical texts reported in the book *Philosophy: between teaching and research – formation essays* (org. Carmelita B. de Freitas Felício), ten years after its writing and, in an activity dialogical between disciple and master, it demonstrates in practice the fertility of the proposal that, when exploring the diversity of genres and literary styles in philosophy, raises different thoughts, valued by each type of specific expression. To emphasize the importance of the diversity of ways of expressing thoughts, as an artistic and stylistic enriching factor of philosophical creation, is the purpose of this work. Such highlighting has important consequences on the pedagogical relationship between disciple and master in the teaching of philosophy. Among the reflections explained in the compiled writing experiences, the claim of spatiality as a relevant concept in philosophy, to promote the decoloniality of the subject of thought, permeates all writing. Such a claim is related to transdisciplinary and transcultural practices.

**Keywords:** Literary genres. Correspondence. Aphorism. Essay. Decoloniality.

## Introdução

O livro *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – Ensaios de Formação*, organizado pela Prof.<sup>a</sup> Carmelita Brito de Freitas Felício, foi publicado no ano de 2012. Este livro compila ensaios escritos por professores universitários, professores do ensino médio e então graduandos

<sup>1</sup> Graduação em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica de Campinas-1997), mestrado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica de Campinas-2000), doutorado em Filosofia (Universidade Estadual de Campinas-2006), Pós-doutoramento (Universidade de São Paulo-2008). Atualmente é professora na Universidade Federal de Goiás. E-mail: delbo@ufg.br. <http://orcid.org/0000-0002-5841-1932>

<sup>2</sup> Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí - GO. Mestre em filosofia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: eferrazfranco@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-5637-9342>

em filosofia da Universidade Federal de Goiás, que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, entre os anos de 2010 e 2011. Os ensaios são reflexo de um movimento que objetivou tornar o ensino de Filosofia uma questão filosófica naquela instituição.

De um modo geral, o livro apresenta reflexões críticas e filosóficas oriundas da intervenção prática dos bolsistas do PIBID no Colégio estadual Pré-Universitário, em Goiânia. Dentre as experiências que embasam as reflexões, a realização de uma oficina de leitura e produção de textos filosóficos. A realização da oficina teve, de acordo com definição apresentada por um estudante bolsista, o propósito de explorar diferentes estilos literários para a escrita filosófica:

Na contramão da tendência acadêmica de que se tem um estilo literário padrão para a escrita filosófica, que para se escrever filosofia deve-se seguir uma série de normas para que a escrita seja, de fato, uma dissertação filosófica, buscamos explorar diversas expressões do pensamento filosófico (FRANCO, 2012, p. 137).

O recurso à diversidade de estilos literários para o pensamento filosófico foi fundamentado pela afirmação de Marcondes *et al.* (2011, p. 32) de que “encontramos diferentes estilos de texto filosófico e [...] o uso de cada um deles parece desempenhar um papel fundamental na expressão do pensamento de cada filósofo”.

Dez anos após a escrita dos ensaios que compõem o livro, um dos, à época, estudantes bolsistas do PIBID, se reencontrou com a professora que outrora fora sua orientadora, na oficina intitulada *Tramas da filosofia: entre o pensamento e a avaliação*, realizada em abril de 2021, onde se promoveu a revisita há alguns ensaios do livro em questão, bem como a retomada das discussões sobre a importância da diversidade de gêneros ou estilos literários para a expressão do pensamento filosófico. Como materialização deste diálogo, experiências de escrita em diferentes estilos foram criadas, exemplificando a especificidade, as vantagens e desvantagens de alguns gêneros literários, bem como trazendo, de modo inusitado e informal, algumas discussões filosóficas importantes acerca do ensino, aprendizagem e avaliação em Filosofia.

Três estilos literários foram escolhidos para dar voz, de acordo com suas especificidades, às reflexões atinentes à temática da avaliação como potencializadora do pensamento e da aprendizagem, são eles: a correspondência, o aforismo e o ensaio. Retomando definições expostas no livro *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – Ensaios de Formação*,

destacamos que, segundo Pereira (2012), à esteira de Foucault, as cartas têm a função de treino de si, uma atividade auto formativa, onde, na relação mestre-discípulo, a avaliação de um para com o outro tem papel preponderante. De acordo com Pereira (2012, p. 270), para

as correspondências, uma narrativa de si em detalhes é privilegiada; quando se coloca na frente do outro, com uma meticulosa atenção a tudo que se passa no corpo e na alma, o remetente solicita o seu olhar e oferece o olhar que tem de si mesmo, para educá-lo, se for um discípulo, ou para comunicar a um mestre que em suas atividades, a única coisa relevante fora ocupar-se de si mesmo.

Quanto aos aforismos, a citação de Deleuze (s/d, p. 50), os definindo como “arte de interpretar”, e de Marcondes *et al.* (2011, p. 40), como o estilo “da força expressiva das palavras” capaz de “surpreender o leitor e levá-lo a pensar”, são elucidativos. A respeito do ensaio, a apresentação do livro, feita pela organizadora da obra, Felício (2012, p. 12), explica que “quer dizer ‘ato de pensar’”, que a autora aproxima de um “exercício experimental”, que Arendt (*apud* FELÍCIO, 2012, p.13) caracterizava como “pensamento [que] emerge da concretude dos acontecimentos” e que Felício afirma estar alojado no “espaço entre”.

## 1. Correspondências

### 1.1 Carta do discípulo para a mestra

Querida Adriana Delbó,

É uma felicidade imensa poder participar de uma oficina ministrada por você, depois de alguns anos desde que conclui meu ciclo na Faculdade de Filosofia na UFG. Outro grande prazer foi ser mobilizado a retomar o livro *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – Ensaios de formação*. Já se vão quase dez anos desde que foram escritos os artigos que compõem o livro.

Como as coisas se transformaram no decorrer desta década, não é mesmo? As mudanças são notáveis em diversas escalas: o agravamento da massificação cultural, o consumismo e o avanço do conservadorismo, em escala global; a precarização dos serviços públicos, em escala nacional; a aceleração da devastação do Cerrado, em escala regional. E na escala do sujeito, então? Quanta transformação!

Desde que conclui o mestrado, em 2014, atravesso uma crise epistêmica que alterou minha trajetória. Terminei o curso com a sensação de que, quanto mais me tornava versado em culturas eruditas, mais abandonava as heranças de saberes de outras matrizes, adquiridas em

uma criação simples e interiorana, em uma família e comunidade de pessoas com multiplicidade étnica e detentoras de sabedorias e culturas que estão em extinção (epistemicídio<sup>3</sup>).

Naquele momento não via a possibilidade de seguir meus estudos em filosofia acadêmica. Ingressar no doutorado em filosofia para pesquisar saberes originários de outras fontes que não a cultura europeia me parecia impossível (hoje vejo que alguns/mas colegas romperam essas barreiras). Tampouco tinha o interesse e fôlego em prosseguir. Imerso que estava na riqueza cultural das periferias das metrópoles, na luta social e nas experiências cotidianas em busca de um modo de vida menos alienado, busquei espaços onde minhas energias físicas e intelectuais pudessem ser direcionadas, não para alimentar o capitalismo, mas para materializar utopias libertárias. Dentre os clássicos gregos que me inspiravam, estava Diógenes de Sinope. Mas a corrente cínica ainda teria espaço no mundo e na filosofia contemporâneos?

Nesse processo de ruptura epistêmica me envolvi (e me envolvo) profundamente em projetos culturais e autogestionários nas periferias. As dinâmicas contraculturais me conduziram à Buenos Aires, Argentina, onde passei os anos de 2015 e 16, vivendo coletivamente em uma casa ocupada, respirando luta social e trabalhando como *cartonero*.

Nesse período ouvi rumores de que havia ocorrido um golpe político no Brasil e que as coisas não iam bem. Mesmo sem compreender exatamente o que estava acontecendo, senti a necessidade de regressar. Além da notícia de uma iminente crise política e social sem precedentes no nosso país, estar fora do território em que nasci e que adquiri vínculos de territorialidade<sup>4</sup>, contribuiu para a decisão de retornar para o lugar onde primeiro aprendi viver. O recurso que possuía permitiu que fizesse a viagem em bicicleta (também era um desejo antigo). No trabalho da reciclagem e com a ajuda de amigos, montamos bicicletas e viemos, eu e dois amigos (apenas um completou a viagem comigo), em direção ao Brasil central.

O trajeto da viagem foi emblemático, pois possuía uma unidade geográfica, compunha uma região<sup>5</sup> representável por uma bacia hidrográfica. Percorremos quase toda a

<sup>3</sup> Sobre o conceito de epistemicídio: “Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena. De facto, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais” (SANTOS; MENESES, 2013, p. 17).

<sup>4</sup> “Territorialidades [...] se desenvolvem em íntima conexão com os ambientes em suas dimensões paisagística (aparência, espaço visível) e diretamente material ou tangível, quer sejam as dinâmicas e os processos naturogênicos dos (geo)ecossistemas, quer sejam as formas e as dinâmicas já nitidamente produzidas socialmente” (SOUZA, 2019, p. 84)

<sup>5</sup> Na esteira do pensamento do geógrafo Rogério Haesbaert, propomos aqui a utilização do conceito de Região para além da arbitrariedade do recorte espacial baseado em características físicas homogêneas. O que está em questão é a similitude da imposição da colonialidade em um recorte espacial que transpõe fronteiras de

bacia do rio Paraná (e quase metade da do rio *de la Plata*). Saímos de Buenos Aires em direção à Rosário, foz do rio Paraná com o *de la Plata*, percorremos boa parte rio, à montante, pela margem direita, percorrendo as províncias de *Santa fé* e *Chaco*. Em *Chaco* cruzamos o rio para a outra margem, na cidade de *Resistencia*. Do outro lado do rio fica a província de *Corrientes*, que percorremos pela margem esquerda do Paraná até chegar à província de *Misiones*, onde as planícies começam a ganhar altitude, *em las sierras de Misiones*, em sentido ao planalto central, cumieira do nosso subcontinente.

Margeando o rio Paraná cruzamos a foz do Iguazu na tríplice fronteira. Em rápida expedição, atravessamos para a margem direita do Paraná, para conhecer a *Ciudad del Este*, no Paraguai, magnífica terra onde o idioma mais falado é o Guarani. De volta à margem esquerda do rio, no sudoeste do estado do Paraná, seguimos ganhando altitude em direção ao norte daquele estado.

Na foz do rio Paranapanema cruzamos para o estado de São Paulo, no outro dia atravessamos para a margem direita do rio Paraná e continuamos a acompanhar sua margem atravessando a parte leste do estado do Mato Grosso do Sul. Na junção dos rios Grande e Paranaíba, formadores maiores do Paraná, que é o segundo maior rio em extensão da América do sul, seguimos pela margem direita do Paranaíba, até a foz do rio Aporé, divisa do estado do Mato Grosso do Sul com Goiás. De Cassilândia, município limítrofe, tomamos um ônibus, e cruzamos ainda os rios Corrente e Verde, importantes rios do sudoeste de Goiás e que desaguam no Paranaíba. Descemos em Jataí, cidade situada às margens do córrego homônimo, que desagua no rio Claro, importante afluente do Paranaíba. Depois de um descanso, seguimos, novamente em bicicleta, e cruzamos os rios Turvo, dos Bois e Meia Ponte, todos afluentes do Paranaíba, e fomos em direção à Goiânia.

Relato este trajeto porque o encaro como um marco em minha vida. Uma pesquisa de campo transdisciplinar (quem disse que filósofo não faz trabalho de campo? Talvez aqueles que acreditam que o sujeito do conhecimento é neutro e universal), que me ajudou a fundamentar pensamentos que julgo serem filosóficos, mas que estão, ao mesmo tempo, profundamente relacionados com o espaço, os territórios, a geomorfologia, a geografia, mas também com a história, sociologia, antropologia e arqueologia. Percorrendo essa extensa bacia

---

territórios nacionais. Portanto, propõe-se “uma releitura da questão regional à luz de problemáticas mais especificamente latino-americanas, e que nos permitem reavaliar o conceito de região e os métodos de regionalização fundamentados nas particularidades e singularidades do nosso contexto geo-histórico. Pensar a partir da especificidade de um olhar e de uma prática latino-americana, sem perder de vista sua intensa articulação dentro do sistema-mundo capitalista, significa, hoje em dia, ultrapassar a colonialidade do saber e do fazer” (HAESBAERT, 2021, p. 258).

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 23	Mai - Agosto 2021	p. 13 - 32
--------------------------	--------	-------	-------------------	------------

hidrográfica, contemplando-a em seus pormenores, pode testemunhar a biodiversidade, bem como as diversidades climáticas e de formações geológicas, ao mesmo tempo em que pude notar o avassalador processo de homogeneização das paisagens, de substituição da biodiversidade natural pela mesmice da monocultura, que promove a extração da riqueza local e a substitui por culturas exógenas, que só sobrevivem através da intervenção química.

A mesma diversidade e o mesmo processo de homogeneização pode ser percebido quanto às culturas humanas (análogo aos insumos que propiciam a cultura de plantas exógenas, o ar condicionado do gabinete dos intelectuais é um dos insumos que propicia artificialmente as condições para a cultura europeia em solos tropicais). Diversidades de modos de ocupação, de gêneros de vida humana, também compõem a biodiversidade. A biodiversidade entre os seres humanos também está ameaçada. Parece-me que há uma monocultura<sup>6</sup> quanto à humanidade, e esta monocultura é eurocentrada, branca, heterossexual e patriarcal. A ciência moderna e a tecnologia são fomentadas para conservação da monocultura e tenta extirpar, subhierarquizando, as culturas originadas de matrizes diferentes. Por fortuna, a esse processo, há r-existências<sup>7</sup>, e ao mesmo tempo em que se impõem as colonialidades, as culturas eurocentradas, o povo se reinventa e reproduz os resquícios de outras matrizes culturais.

Tantos quanto são as diversidades faunísticas e florísticas e as diferentes formações geomorfológicas, seriam as possibilidades de desenvolvimento agropecuário para manter a vida humana. A preguiça europeia em compreender a diversidade faunística e florística, e em aprender com as comunidades originárias a extrair os recursos necessários para reprodução da vida humana desta biodiversidade, impõe a monocultura. Tantas também são as possibilidades de perspectivas, de pontos de vista, de olhares para interpretação da existência e do mundo, múltiplas são as possibilidades de filosofias a partir de cada um desses pontos de vista. A imposição da colonialidade, da homogeneidade cultural, mata, ou tenta matar, outras possibilidades epistêmicas.

... Foi então que decidi retomar a vida acadêmica ... A escolha por geografia foi um acaso nada casual... Ao mesmo tempo e, por outro lado, as respostas para minhas inquietações filosóficas indicavam que a alternativa à homogeneização cultural eurocêntrica é o vínculo

<sup>6</sup> As reflexões aqui expressas têm o objetivo de valorizar a pluralidade de modos de se pensar, na esteira de Boaventura de Sousa Santos, que com sua obra, “confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2013, p. 45)

<sup>7</sup> Conceito atribuído ao geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves: “r-existência, isto é, uma forma de existir, uma determinada matriz de racionalidade que atua nas circunstâncias, inclusive re-atua a partir de um *topoi*, enfim, de um lugar próprio, tanto geográfico como epistêmico” (PORTO-GONÇALVES *apud* HAESBAERT, 2021, p. 153-4).

territorial do sujeito que pensa, seu lugar de enunciação<sup>8</sup>, sua localização no mundo, e os processos que o atingem ali, naquele lugar. Os conceitos e categorias da geografia têm me auxiliado muito na compreensão desses problemas, e o espaço ocupado pelo sujeito do pensamento não me parece categoria efêmera na criação filosófica.

Deleuze e Guattari (1992) escreveram sobre a Geofilosofia, sobre cartografia conceitual, sobre territorialização, desterritorialização e reterritorialização do pensamento. Mais que um espaço no mundo conceitual, as ideias e pensamentos ocupam um lugar no mundo concreto (e isto Schopenhauer já ensinava, a interpretação filosófica do mundo só é possível porque o sujeito do pensamento está enraizado no mundo, pode sentir o mundo em si<sup>9</sup>). O espaço em que se territorializa um sujeito que concebe pensamentos, bem como todas as tensões e contradições em torno do poder de controle daquele espaço, e o seu posicionamento em relação às estruturas de poder; por maior que seja a sua pretensão de universalidade, seu desejo de visualizar o fenômeno de fora, objetivamente; o pensamento emerge de um lugar e é resultado de processos que atingem um ponto no tempo e no espaço. Tais fatores exercem influência sobre o sujeito de pensamento. A episteme, e os seus frutos, recebem interferências ideológicas em seu processo constitutivo.

Quando iniciei a escrita desta carta a minha intenção era a de escrever um artigo, dialogando com o texto que você publicou no livro *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa*. Quis conversar com os pensamentos que você materializou a partir de um ponto no espaço e no tempo, em Goiânia, arredores do Campus Samambaia, há mais ou menos dez anos atrás. Pensamentos que, pelo milagre da escrita, você deixou como colaboração para o desenvolvimento de reflexões em outros pontos espaço-temporais. Talvez a escrita conecte os pontos de distintos instantes espaço-temporais, porém, não de maneira homogênea, pois é provável que o conteúdo tenha repercussões distintas em cada perspectiva.

Decidi escrever uma carta por ser, este gênero de escritura, menos cerceado pelas convenções<sup>10</sup> acadêmicas, permitindo abordar as ideias de maneira mais informal, os conceitos

<sup>8</sup> “O essencial aqui é o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise” (GROSGOUEL, 2013, p. 382)

<sup>9</sup> A partilha, do sujeito de conhecimento, nos fenômenos do mundo fornece, segundo este filósofo, a chave para a interpretação: “podemos lançar uma olhada no interior da Natureza, que não é senão nosso próprio interior, na qual a Natureza, chegada ao grau supremo a que sua atividade pôde elevar-se, se encontra iluminada na consciência individual pela luz do conhecimento. [...] O subjetivo nos serve para a interpretação do objetivo (SCHOPENHAUER, 1950, p. 381-2).

<sup>10</sup> “Oh, que será de ti, meu pobre João do Deserto, se, como é de esperar, aquilo que trouxeres não estiver redigido segundo a convenção tácita dos senhores da filosofia lucrativa! Eles te verão como alguém que não compreendeu o espírito do jogo e ameaça arruinar todos eles [...]. Mesmo que aquilo que trouxeres fosse a

tornam-se mais maleáveis, o que gera, por sua vez, uma potencialização das hipóteses interpretativas. Além disso, a fronteira entre vida e pensamento fica mais fluida, o pensamento não se separa da experiência do pensar. Seu artigo, *Tramas da filosofia: entre o pensamento e a avaliação*<sup>11</sup>, publicado há quase dez anos, em outro momento do seu filosofar, agora me oferecem profundas contribuições para compreender e interpretar o processo que estou narrando nestas linhas, processos ocorridos após a concepção do seu escrito, mas que se tornam mais compreensíveis à luz de ideia ali expostas. A teoria ajuda a compreender experiências confusas, fornece subsídios para uma expressão mais adequada.

Em seu artigo abundam as metáforas do pensamento com o espaço, e isso me parece fundamental! A artística defesa de, ao pensar, se “ensaiar movimentos mais próximos da dança” (DELBÓ, 2012, p. 26), e a definição do que é “próprio à filosofia ser composto de um movimento do pensar que se identificam por meio de problemas” (DELBÓ, 2012, p. 32), me auxiliam a compreender que o/a pensador/a, enquanto sujeito de conhecimento, é um ser no mundo, que absorve do seu entorno as influências e as ferramentas para compor suas reflexões, possui “olhos que olham pra fora não se retirando” (DELBÓ, 2012, p. 39). Quando você caracteriza o filosofar como movimento do pensamento, que se dá pelo repisar de espaços já ocupados, mas também no ocupar de espaços ainda não ocupados, esta ideia pode ser remetida à geofilosofia, ao espaço ocupado pelo conceito em suas dinâmicas. Mas o espaço ocupado pelo conceito não é apenas algo abstrato, do mundo das ideias, o posicionamento de um pensamento em relação a outros conceitos, mas também ao espaço concreto, relativo aos espaços ocupados pelos sujeitos que concebem os pensamentos, influenciados por forças concretas e de identidade que compõem o espaço (território, territorialidade, lugar, paisagem, são conceitos que remetem à distintos modos de se considerar um recorte espacial).

Souza (2019) afirma que o pensamento possui um solo ideológico<sup>12</sup>, mas também é fruto de uma atmosfera biográfica<sup>13</sup>. As filosofias que selecionamos para fundamentar nossos pensamentos (bem como teorias de outros campos do saber) compõem o solo ideológico sobre o qual situa o pensamento, a localização dos conceitos criados no mapa conceitual. Mas o

---

maior obra-prima do espírito humano, jamais poderia encontrar clemência diante dos olhos deles. Pois não estaria redigido *ad normam conventionis*” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 19).

<sup>11</sup> Delbó, 2012.

<sup>12</sup> “O ‘solo ideológico é aquele substrato sobre o qual ‘caminhamos’ de maneira razoavelmente consciente, fazendo opções” (SOUZA, 2019, p. 29).

<sup>13</sup> “Da ‘atmosfera biográfica’ recebemos todo tipo de influência, e essas influências nem sempre são consistentes com os valores éticos e políticos que racionalmente adotamos” (SOUZA, 2019, p. 29).

ambiente que formou e forma o sujeito que pensa, assim como as ideologias que influem de maneira inconsciente, transparecem no conteúdo do pensamento.

Se “olhar é uma posição de quem avalia” (DELBÓ, 2012, p. 40), conceber um pensamento também se faz a partir de uma posição. No caso de pensamentos concebidos por sujeitos formados em países colonizados, a tensão entre a imposição da colonialidade do saber (Lander, 2005), os epistemicídios, e as r-existências das contrarracionalidades<sup>14</sup>, fornecem uma atmosfera biográfica peculiar, que deve ser valorizada e não devastada pela monocultura epistêmica. São fontes de criações e de pensamentos que ocupam espaços não pisados pela tradição filosófica.

Se o pensamento, para ser considerado filosófico, precisa estar assentado sobre o solo da tradição filosófica, há que se questionar, como faz W. Mignolo<sup>15</sup>, se filosofia é apenas a interpretação de mundo elaborada a partir dos recursos epistêmicos delegados pela esteira da tradição grega e reivindicada como herança cultural europeia, ou se interpretações e explicações de outras matrizes também podem ser consideradas tradição filosófica (como fez Schopenhauer em relação ao pensamento oriental).

Se o solo da tradição filosófica é somente o legado grego e o que fizeram dele os seus herdeiros europeus (e os que pensaram a partir dessa linhagem específica), há que se combater a suposta superioridade da filosofia frente a outras manifestações humanas, e aprender a ouvir e permitir a incorporação de saberes de outras matrizes, como as africanas, indígenas e mestiças. É importante levar em conta, também, que os primeiros filósofos gregos, como Tales, Pitágoras, Empédocles e outros, foram discípulos da sabedoria egípcia e oriental, e que não erigiram seus pensamentos do nada.

Por melhor que o filósofo aprenda a ver, que adquira “mobilidade para o olhar” (DELBÓ, 2012, p. 40), o faz sempre a partir da posição que ocupa, e esta posição oculta pontos de vista e valoriza outros. Por isso é primordial que o pensador exponha para si e para os outros, em um trabalho de autocrítica, o seu lugar de enunciação. Os privilégios que permitiram atingir aquela formulação, assim como as opressões que impedem que se veja de outra maneira, mas

<sup>14</sup> Santos (2014, p. 309) define contrarracionalidades como “outras formas de racionalidade, racionalidades paralelas, divergentes e convergentes ao mesmo tempo”.

<sup>15</sup> “*Pero también podríamos plantearnos qué clase de actividad humana era lo que los griegos denominaron filosofía y que pasó a ser la única forma de pensamiento. ¿Acaso porque los pensadores griegos llamaron filosofía a lo que ellos hacían y la forma de hacerlo, los que se dedican a ‘pensar’ tienen que pedir permiso a los textos griegos o sus guardianes occidentales en Alemania, Francia o Inglaterra? Podría decirse que los pensadores griegos ‘descubrieron’ la filosofía. O quizá que solo dieron un nombre a una actividad común a todos los seres humanos*” (MIGNOLO, 2007, p. 130).

que suscitam uma mirada particular. Junto à questão da localização, é fundamental que o olhar interpretativo explicita as questões de classe, gênero e étnicas envoltas no pensamento, pois a suposta neutralidade e universalidade da ciência moderna (de onde brota boa parte da tradição filosófica), se assentou sobre colonialismos, racismos e patriarcados.

Agradeço imensamente a oportunidade de dialogar com você, Adriana, seja com o seu pensamento elaborado há dez anos, seja com você no presente (espero suscitar continuidade, por meio desta carta). Para mim você foi e é uma pessoa muito qualificada e responsável no ato de avaliar, o que contribui muito com meu processo de movimento do pensamento, por isso me exponho para ser julgado sob o seu olhar, sem medo de que percebas minhas incompletudes, contradições e incoerências, afinal, é com a avaliação do outro que nos detemos sobre o pensamento e melhoramos a sua expressão.

Um abraço afetuoso.

## 1.2. Carta da mestra para o discípulo

Querido Eduardo,

Como tem sido difícil e ao mesmo tempo muito especial escrever uma resposta à sua carta. O que é da ordem dos afetos indizíveis me toma o tempo, o envolvimento, o espanto. Isso é bom tanto quanto trabalhoso, porque faltam palavras, elaborações. Não há o que seja suficiente. A forma faz falta, o formato falta, por causa dos rebuliços que extrapolam. Talvez isso tenha de algum modo a ver com o dionisíaco sem o apolíneo. Parece que diante de tanta imensidão, eu sinto que não consigo ocupar muito bem o espaço.

Você foi para Jataí, seguindo na elevação da vida, está numa construção amorosa de onde nasceu um filho, e se doutorando em Geografia, mas retorna tão filósofo. Que sempre possa ser assim – que as origens não sejam esquecidas e desprezadas. Tratar disso seria inútil e demorado, porque a origem está num lugar sem mapa, sem transporte. A demora desta minha carta não tem a ver com a lentidão numa extensão que eu deveria percorrer, sem conseguir. Tem mais a ver com um tempo necessário para fazer as pazes com a ideia de que nem todo espaço será bem ocupado. Escreverei então a partir da falta – da aceitação de que não responderei a tudo que gostaria.

“Coincidência” incrível o rio Paraná e Corrientes (Ar) entre o seu trajeto de volta ao Brasil e uma estada que fiz por lá em 2015. Fui para uma atividade de trabalho. Como ela durou alguns dias, e se deu em Corrientes e na Universidade Nacional de Salta, no mesmo

período fui à Salta e visitei muito rapidamente o povoado de *Cachi*. Mas é uma cena no rio Paraná que quero mencionar. Sentada diante deste rio, tive vontade de entrar nele, para brincar, tomar um banho. Mas eu estava na companhia de filósofos que imediatamente me apresentaram os limites: “aqui as pessoas não entram, não nadam”. “Deve ser perigoso”. “Não é costume”. Segui lá, contemplando e ficando imersa em sensações que nem tento explicar, mas então eu já estava sozinha, porque é assim que eu me sinto na companhia de quem apenas põe limites. Eu sei o quanto a organização, o planejamento, as normas são relevantes. Se eu não moro mais numa casa de madeira que tanto envelheceu, cujo telhado estragado abriu tantas goteiras que levavam pra dentro de casa a chuva que precisava molhar só lá fora, isso se deve também ao quanto meus pais planejaram outra vida pra mim e o quanto eu segui este planejamento. Não mencionarei as dificuldades. Minha vida toda tem a ver com isso – com saídas, que se não tivessem se dado... Apesar do quanto isso significa, sair do que é necessariamente planejado também é salutar para que eu tenha ar e consiga movimentos que não se dão em linhas retas. E não tomei banho no rio Paraná, não me molhei nas águas comuns a nós e às nossas irmãs e irmãos originários, destas terras não muito nossas – porque para nós, brasileiras, brasileiros, o que é nosso e do outro nunca se manteve. Nós nos fizemos assim, né? Ou melhor, fomos feitos. Mas foi a sobrevivência o que nos restou sempre depois das graves perdas. Sobreviver é tão importante. Mas viver é tanto quanto. E se apenas o que passou a ser do outro ganhou papel, o que é nosso precisaria ser assim reocupado, recuperado, sem avisos, sem pedidos de autorização, tal como o percurso de um rio, um trajeto imenso de bicicleta, uma volta que se deu por ter sido assim, e uma entrada no rio que eu não fiz, porque deveria ter feito sem avisar. Quantas coisas não são por serem fora do esquadrinhado? E isso não se deve ao gosto pelas aventuras. Não falo agora sobre a vontade do diferente, do proibido. Tento falar sobre o momento crucial que se sai da reta, escapa do que era pra ser, ou não conta com o ideal para resultar em ser. Acredito que este mapa da sua viagem e o seu modo de ocupar os espaços e de estar nos lugares diga muito de você, Eduardo. Não é um aspecto, um detalhe, um lado do Eduardo. Mas a respeito do todo não sabemos, e assim precisa ser.

Mas este Eduardo que tanto aparece no que vejo da sua existência explica a minha necessidade da companhia das estudantes e dos estudantes. Há algo meu que está neste lugar. Lutar eu só consigo assim, sendo acompanhada e acompanhando esta força. Sem contar que foi pela minha condição de estudante que eu consegui ingressar em saídas. Eu gosto imensamente da minha profissão, também porque nela eu sigo na companhia de estudantes, e porque ser professora não é só profissão, embora precise ser também, porque também o trabalho pode

favorecer a construção, os apaziguamentos e mais movimentos. Mas a profissão, o trabalho, as atividades para nos manter, precisam da vida, para que não nos retire a sensação mais verdadeira de estarmos vivas e vivos. O fato de todas e todos nós irmos ocupando outros lugares, outras regiões da nossa vida em sociedade, não significa nos retirar das regiões e de condições anteriores. Mas por causa deste lugar para os estudos, eu percebo minha ligação com quem tem envolvimento com um agora que não passa, um “ainda não”, “ainda não sou o que dizem que eu deveria ser”. Preciso dos lugares onde eu enxergo as feitura, as tentativas, os ensaios, a tomada de posse do que é cultural, humano, nosso. Em quais outros lugares tomamos posse disso? Nos lugares onde somos capturados pelas criações, ficamos apenas para conseguir sair.

Eu lembro-me que na sua formatura, eu quis conhecer sua mãe e seu pai e dar os parabéns também pra eles, porque, por mais que nossos pais não sejam os únicos responsáveis pelo que somos, eles são um lugar imenso e muito importante para o nascimento, o crescimento, a morada, o mais básico sem o qual não teríamos sequer como nos movimentar para fora da nossa casa originária. Agora você é pai e eu torço para que seu filho sinta amorosamente esta importância que você e sua parceira sempre terão para a vida dele.

É bem arriscado eu conversar com um estudioso da geografia a partir destes termos: lugares, espaços, ocupações, percursos, saídas, retornos, precisar ficar e se adentrar ainda mais (rio Paraná, por exemplo). Mas neste momento eu precisei disso tudo, por causa deste retorno seu pra esta atividade que já fizemos tão bem juntos – estudar, compartilhar estudos. Quando eu estou com quem gosta de aprender, desaprender e de se fazer, eu me sinto bem acompanhada e fortalecida para viver. Antes de perceber isso, eu aceitava não viver. Ficava na sobrevivência, na manutenção e até mesmo falta de condições até para isso. Mas sentir onde está o elo, em quais lugares se dão o vínculo, significa encontrar uma fonte límpida. Não se trata mais de ensinar ou precisar aprender a regra do lugar, de ser fora e precisar ser de dentro. Mas eu ainda me sinto assim na universidade, neste universo que, se é meu, é por insistência minha, porque quase não são os meus que podem estar junto. Então, eu me sinto bem sozinha. Mas aos poucos isso vai ganhando transformações que não podem parar, tal como água de rio, terra de chãos, nuvens do alto bem distante dos homens. É por causa de nossas formas de ocupar este lugar, a universidade (que avançou tão local único, com uma só cor e uma só mentalidade), que ela está bem menos pobre. Mas isso também requer descansos, banhos de rio, porque pisar no terreno minado requer cansativos cuidados. Já desbravar junto, e desmanchar junto, e construir junto, requer um lugar para repousar, se mexer sem se cansar, um solo comum. Eu não consigo descrever tudo o que é comum entre nós. Eu sinto, e isso me basta, porque é imenso.

Vamos aos nossos textos de vida, livros da vida, cursos, estudos. A gente conta uma parte, parte bem importante, mas parte, porque a vida é muito mais e nem tudo se entregará aos registros. E agora já nem se trata só do apolíneo grego, porque já sabemos que o dionisíaco é negro. E as novas formas têm as nossas linhas. Que deixe de ter nossos ressentimentos. Que este lugar seja atravessado logo. Seguimos em composição, Eduardo. São muitas geografias e filosofias para serem instrumentos, em nossas mãos, em nome de novos mapas, novos lugares e nossas vidas.

Um abraço bem longo, que siga no tempo que já tinha começado quando este tempo, que pode ser contado, era tempo menor.

## 2.0. Aforismo

§ Um estilo filosófico em transculturação<sup>16</sup>.

A filosofia clássica nasce com a diversidade de pensamentos, posicionamentos e, com esta diversidade, há também, a diversidade de modos de expressão. Entre os que escreveram, é notória a pluralidade em estilos de escrita. Aforismos, poemas, sentenças, alegorias, ensaios, enigmas, diálogos, monografias, são alguns dos estilos literários que podem ser encontrados no que herdamos deste período frutífero de produção de pensamento. Aristóteles inaugura o estilo lógico-dedutivo de se fazer filosofia. Uma escrita monográfica, caracterizada pela linearidade argumentativa da consequência lógica. A complexidade do estilo aristotélico foi selecionada, na modernidade, como o estilo filosófico por excelência, por refletir a suposta superioridade do pensamento filosófico, em sua pureza, racional, abstrata, em contraposição a escritas artísticas, intuitivas e ilustradas por imagens. A filosofia acadêmica homogeneizou, desta forma, a criação filosófica, determinando seu estilo exclusivo, a dissertação lógico-dedutiva. Existem relevantes e importantes movimentos e pensamentos que questionam a imposição do estilo literário hegemônico como o mais adequado para a exposição do pensamento. Autores que buscaram resgatar a pluralidade de estilos clássicos e resgataram, na modernidade e pós-modernidade, escrituras em aforismos, em sentenças, em romances filosóficos, através de cartas, de ensaios, de peças de teatro, etc. Enquanto latino americanos e brasileiros, somos gerados entre conflituosas relações de transculturação. Além da cultura de matriz europeia, que tenta se impor como hegemônica por inúmeros mecanismos, outras

<sup>16</sup> “A noção de transculturação visava a superar a concepção europeia limitada de aculturação e de mestiçagem racial, destacando o movimento contraditório que expressa o encontro de culturas e o processo de ‘criação de novos fenômenos culturais’” (HAESBAERT, 2021, p. 77).

matrizes epistêmicas fortalecem a multiplicidade de linguagens possíveis para a comunicação. A forte corporeidade, oralidade e grafia das matrizes indígenas, africanas e mestiças, devem enriquecer e favorecer o novo em nossas comunicações filosóficas. Podemos ir para além dos pós-modernos, temos insumos para isso. Pensamentos são deslocamentos espaciais, temporais e intelectuais; as dinâmicas territoriais têm consequências epistêmicas.

### **3.0. Ensaio: Avaliação, pensamento e aprendizagem**

A oficina ofertada pelo grupo Kalós, sob coordenação das professoras Adriana Delbó e Carmelita Felício, foi terreno fértil para o germinar de pensamentos e reflexões que, se cultivadas com carinho e cuidado, podem tornar-se criações artísticas no estilo filosófico. Fomentar o pensamento crítico, a reflexão, a criatividade, a imaginação, a contemplação e a fruição estética e, a partir desses elementos, materializar as inquietudes em expressões filosóficas é o objetivo de uma atividade denominada oficina, em filosofia, tendo em vista que esse formato de atividades deve ter um caráter prático, e a prática, em se tratando de filosofia, tem a ver com a expressão dos pensamentos, articulados de acordo com a especificidade desse ramo do saber. Para o aprimoramento da prática filosófica é preciso ensaiar, e, nesse processo, a avaliação, seja a efetuada por interlocutores, bem como a autoavaliação, são fundamentais. As notas de rodapé do presente texto são notas de uma releitura autoavaliativa.

A questão da avaliação quanto à produção filosófica é um tema que vai além da relação professor/aluno e da sala de aula. A avaliação diz respeito ao diálogo entre pessoas para aperfeiçoar o hábito cultural de materializar pensamentos e interpretações de mundo em palavras, sejam escritas ou verbalizadas oralmente. A tradição filosófica elegeu esses dois veículos para a comunicação do pensamento. A escrita tem a vantagem de poder ser conservada por mais tempo, deixando disponível para outras gerações o pensamento que foi materializado em um determinado momento. É por isso que Schopenhauer<sup>17</sup> afirma que aquele que tem algo que acredita ser relevante para a humanidade, procura escrever, pois seria cruel legar seus pensamentos apenas para os da sua geração e da sua localidade, limitando-se a uma transmissão e expressão por via da oralidade. Porém, com o avanço da tecnologia, a linguagem oral também pode ser conservada para a posteridade, e esta oposição escrita/oralidade pode ser que não faça mais tanto sentido.

<sup>17</sup> O trecho de Arthur Schopenhauer que aqui faço referência é o seguinte: "... seria uma arrogância espantosa num pensador querer deixar sem uso a mais importante descoberta do gênero humano. Logo, é-me difícil acreditar no espírito verdadeiramente grande daqueles que não escreveram" (SCHOPENHAUER, 2003, p. 32).

Para além do alcance da linguagem, a defesa da superioridade da escrita em relação à oralidade pode ter um cunho eurocêntrico<sup>18</sup>, pois a escrita foi a maneira que os europeus elegeram para conservar e transmitir seus pensamentos para as gerações futuras. A corporeidade e a oralidade, veículos de expressão potentes para culturas de outras matrizes, como as africanas e indígenas, também foram e são capazes de ser transmitidas de geração à geração e, apesar do epistemicídio praticado pelo imperialismo de origem europeia, que impõe sua auto hierarquização como pensamento superior, dotado de civilização, as culturas de outras matrizes que não tinham a escrita como seu principal veículo, se reproduziram e atravessaram tempo e espaço em condições totalmente adversas.

Um exemplo importante da conservação de uma cultura que transpôs as barreiras do espaço e do tempo, é o da Capoeira Angola, prática que une reflexão intelectual e exercícios físicos, musicalidade, artes plásticas e metafísica. A prática e a reprodução do ritual da Capoeira Angola transmitem e fomentam a criação e recriação de interpretações de mundo a partir da corporeidade. Esta prática, que arrisco denominar como filosófica, sobreviveu ao sequestro de povos africanos, à diáspora forçada e à opressão cultural, e ainda hoje é praticada da maneira como legada pelos africanos, graças à atuação de verdadeiros filósofos, os mestres detentores dos saberes ancestrais, como foi, para citar apenas um deles, aquele que deixou um legado de pensamentos escritos e sistematizado em estilo filosófico, Vicente Ferreira Pastinha<sup>19</sup>.

Sem subverter demasiado o conceito de filosofia, e aceitando sua origem grega e a importância dela na formação da cultura europeia, que foi recriada a partir da arqueologia e difundida por todo o ocidente, através da força do colonialismo, sincretizando-se com culturas de outras matrizes, em uma tensão de transculturação, mas que impõe a suposta superioridade da erudição europeia, me concentrarei aqui, na filosofia em sua forma tradicional.

<sup>18</sup> A acusação de eurocentrismo não é justa para com o pensamento de Schopenhauer. Na verdade, este pensador foi um dos principais críticos da suposta superioridade do racionalismo em relação à outras manifestações do pensamento, como as intuições, fonte do conteúdo das obras de arte, esta suposta superioridade é a base para a defesa de que a cultura europeia seria mais civilizada que as outras, por terem sido os criadores das primeiras explicações teóricas para os fenômenos. Schopenhauer foi um dos primeiros filósofos a considerar que o pensamento originário de outras matrizes, como as do oriente, é portador de verdades metafísicas muito mais acertadas que o pensamento lógico dedutivo. E é o que o filósofo assevera quando defende a superioridade da escrita em relação a oralidade: “Os sublimes autores dos *Upanixades* dos Vedas escreveram, muito embora os *Sahita* dos Vedas, que consistiam em meras orações, tivessem sido de início propagados apenas oralmente” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 32).

<sup>19</sup> Dentre os diversos ensinamentos transmitidos por mestre Pastinha, alguns foram por ele escritos e publicados em dois livros, um em vida e outro póstumo. O conteúdo primordial foi transmitido por via da oralidade e corporeidade, mas há trechos dos escritos que expressam a potência da prática da Capoeira Angola, uma filosofia que integraria corpo e mente: “A Capoeira não visa, exclusivamente, preparar o indivíduo para o ataque ou defesa contra uma agressão, mas, desenvolver, ainda, por meio de exercícios físicos e mentais um verdadeiro estado de equilíbrio psico-físico” (PASTINHA, 1988, p. 25).

A filosofia grega, em sua origem, abarcou uma diversidade de modos de comunicação, expressão e linguagem para o pensamento. Os poucos fragmentos conservados demonstram que não havia um estilo de escrita único, pelo contrário, filósofos escreveram poemas, cartas, diálogos, sátiras, aforismos, ensaios, sentenças, peças, tragédias, alegorias e uma infinidade de gêneros literários que nem podemos definir, por não ter sobrevivido ao tempo. Nesse sentido, a escrita não foi assim tão eficaz em ser preservada para as gerações vindouras, e as pinturas rupestres legadas por nossos ancestrais originários dos Cerrados, há onze mil anos atrás, tiveram êxito maior em se perpetuar, ainda que a colonialidade tenha extirpado de nós o saber para interpretá-las. Para além da diversidade em estilos literários, nem todos os filósofos gregos escreveram, e haviam aqueles que preferiam transmitir seus pensamentos a partir da oralidade. Também a corporeidade era uma forma de transmissão de conhecimentos por parte dos gregos antigos, pois é sabido que escolas como a dos pitagóricos, epicuristas e cínicos incluíam dietas como o ascetismo e práticas corporais como inerentes às suas filosofias.

A filosofia como uma prática puramente intelectual é uma invenção da modernidade, assim como a imposição do estilo lógico-dedutivo para sua escrita. Invenções que estão correlacionadas com o projeto de criação dos Estados nacionais e a expansão global do capitalismo, cujo movimento de subjugo de outras culturas através do colonialismo é parcela fundamental.

O desenrolar das reflexões filosóficas ao longo de sua história derrubaram qualquer definição fixa do que seja filosofia, e abriram precedentes para que a dúvida hiperbólica penetrasse em suas próprias entranhas, colocando em xeque as delimitações rígidas entre as áreas do saber, até mesmo em relação aos saberes populares, sem erudição acadêmica. A conceituação da filosofia como racionalismo, universalismo, oposição aos mitos e às paixões, aversão à poesia e às emoções, temas há muito demolidos por pensadores temerários, são claramente carregados de ideologias para conservar um estado artificialmente hierarquizado, de perpetuar opressões, meritocracias e, em escala mundial, de epistemicídios.

A partir dos pressupostos expostos acima, fica difícil delimitar a prática filosófica. Podemos filosofar a partir de qualquer coisa que nos leve a pensar (as oficinas ministradas pela professora Adriana Delbó foram um exemplo disso, de pensamentos filosóficos emergindo das elaborações escritas e faladas dos alunos sobre sua trajetória de serem avaliados pelas instituições escolares), e não há um motivador mais ou menos digno para o pensamento. Pode-se interpretar a existência e a vida a partir da música, da poesia, da paisagem, da dança, dos

ditos populares, das religiões, da ciência, da sabedoria popular, do cinema, da cultura de massas, etc.

O ato de interpretar a vida e a existência a partir das mais diversas fontes parece ser uma característica específica da atitude filosófica. A interpretação filosófica precisa ser consistente e argumentativa, as ideias devem ser expostas, sua gênese e relações devem ser explicitadas. Narrar com detalhes e profundidade e horizontalidade os pensamentos que povoam sua mente é o maior desafio do filósofo, é o que distingue um pensamento filosófico de qualquer outro. A argumentação, no sentido de demonstrar que uma visão de mundo é plausível e acrescenta elementos que podem ser compreendidos por qualquer ser humano (mesmo os que não estejam localizados na mesma perspectiva), e suscitar novos pensamentos, é essencial ao filosofar.

Penso que a questão da escrita e da oralidade, mas também a corporeidade, (pois o corpo, os gestos, as expressões, também expressam pensamentos), do exercício de expor pensamentos e organizá-los para que outras pessoas possam compreender e se colocar no lugar de enunciação daquele que expressa, é o principal a ser ensinado a quem se arrisque a aprender a filosofar. No contexto brasileiro, em que a democratização da alfabetização e o hábito da leitura e escrita ainda não são realidade, é fundamental que o ato de escrever seja tratado com atenção redobrada no ensinar a filosofar.

O ensino de filosofia deve passar pelo exame de exposições filosóficas consagradas pela história, mas também pelas esquecidas pelas fontes oficiais, pois são essas leituras que fornecerão o vocabulário específico para que a arte do filosofar se materialize. Deve-se considerar a realidade e as produções de outras linguagens artísticas, aprender a ouvir, a observar e a contemplar, a deixar os pensamentos povoar a mente. Mas deve-se, principalmente, exercitar a escrita, a oralidade e a corporeidade na expressão dos pensamentos.

Minha proposta de avaliação é que se forneça os elementos a partir do qual os neófitos possam refletir, pensar, seja a partir de aulas expositivas, leituras de textos, filosóficos ou não, discussões, momentos contemplativos e que, a partir desse alicerce, o estudante seja incentivado a expressar seus pensamentos, através da escrita, mas também da oralidade e corporeidade, as vezes dando a liberdade para que o estudante escolha o estilo ou gênero da expressão, as vezes direcionando para uma ou outra modalidade. A partir da primeira expressão, o/a avaliador/a vai tecer considerações sobre possíveis deficiências daquela expressão, dificuldades de entendimento, comunicação, etc. para que o estudante possa ensaiar novamente a expressão de suas ideias e, a cada formulação, aperfeiçoe a prática de expressar seus

pensamentos, organize suas ideias de modo que a comunicação atinja o objetivo de apresentar ao interlocutor aquela visão de mundo. A avaliadora/o avaliador, professor/a de filosofia é uma pessoa com experiência na arte de expressar e comunicar pensamentos, e pode diagnosticar fragilidades na exposição ensaiada. Em alguns momentos do processo, a avaliação pode partir de um/a colega que esteja no mesmo caminho de aprendizado, mas, por seu lugar de fala único e diverso, pode ter contribuições interessantes para a lapidação da expressão das ideias.

O processo de avaliação deve girar em torno, portanto, do aperfeiçoamento da expressão das ideias do aprendiz de pensador, e não deve ser um fim para quantificar o nível da expressão, mas um meio para que a/o filósofa/o tenha oportunidade de desabrochar. Os métodos de expressão filosóficos consagrados são modelos importantes para nos inspirarmos, e é fundamental que o estudante tenha acesso à tradição da história da filosofia, para que este conhecimento transpareça no amadurecimento da sua expressão própria.

A apropriação, por parte da professora Adriana Delbó, durante sua exposição nas oficinas, da aproximação que Nietzsche<sup>20</sup> faz do filosofar com a criação artística (presente também no pensamento de Schopenhauer<sup>21</sup>), foi muito feliz. Quando os esboços e rascunhos imperfeitos dos artistas plásticos são examinados<sup>22</sup>, têm-se consciência do longo e trabalhoso processo criativo para gestação de uma obra de arte. O pensamento filosófico passa e deve passar pelo mesmo processo. Um pensamento não surge pronto e acabado como uma iluminação a ser comunicada à humanidade. Ao contrário, ele é resultado de árduo (que pode ser prazeroso) trabalho de forja para que cada detalhe possibilite ao interlocutor fruir a beleza da criação do ser humano em sua máxima potência.

Cartas, apresentações orais, diálogos, escritas em suas mais variadas formas são nossas comunicações a respeito do que nos une – as filosofias, os estudos, a nossa formação, o pensamento que só se dá se permanecer em movimento. A professora, ou o professor, em suas exposições, não ofertam saberes. Ofertam compreensões que já alcançaram. Compreender não é apenas ouvir compreensões. Há algo que desde cedo precisa ser mais comum – as leituras, as

<sup>20</sup> Sobre a filosofia como criação artística na obra de Nietzsche: “Na verdade, a fantasia do bom artista ou pensador produz continuamente, sejam coisas boas, medíocres ou ruins, mas seu *juízo*, altamente aguçado e exercitado, rejeita, seleciona, combina” (NIETZSCHE *apud* DELBÓ, 2012, p. 25).

<sup>21</sup> Sobre a filosofia como criação artística em Schopenhauer: “... também a filosofia, de acordo com Schopenhauer, é uma repetição de uma intuição contemplativa da essência do mundo (assim como a música também é a repetição sonora não de uma ideia contemplada, mas da própria vontade), traduzida para a linguagem abstrata, conceitual, mas por seu fundo intuitivo, na contemplação, a filosofia também é arte, obra do gênio” (FRANCO, 2014, p. 70).

<sup>22</sup> Cadernos de Desenho de Tarsila do Amaral e de Eliseu Visconti organizados por Lygia Eluf, editora da UNICAMP.

escritas, as falas, as tentativas, os ensaios; pensar os pensamentos e não só ouvir alguém expondo seus pensamentos. Os púlpitos e palanques ainda funcionam e deles ainda escorre o sangue dos epistemicídios. A formação da roda ainda está em curso e para tanto nossa geografia é bastante ampla e nossos passos estão se dando. Ocupemos!

## REFERÊNCIAS

- DELBÓ, Adriana. **Tramas da Filosofia: entre o pensamento e a avaliação**. In: FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas (Org.). **Filosofia: entre o ensino e a pesquisa**. Goiânia: Edições Ricochete, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução António M. Magalhães. Porto, Portugal: RÉ S Editora, s/d.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- ELUF, Lygia (org.). **Cadernos de desenho Eliseu Visconti**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos de desenho Tarsila do Amaral**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.
- FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas. Apresentação. In: FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas (Org.). **Filosofia: entre o ensino e a pesquisa**. Goiânia: Edições Ricochete, 2012.
- FRANCO, Eduardo Ferraz. **Schopenhauer, Nietzsche e o livro didático de filosofia**. In: FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas (Org.). **Filosofia: entre o ensino e a pesquisa**. Goiânia: Edições Ricochete, 2012.
- FRANCO, Eduardo Ferraz. **A unidade metafísica do ser e a relação entre os humanos e os demais animais no pensamento de Schopenhauer**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Filosofia, 2014.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.
- HAESBAERT, Rogério. **Território e decolonialidade: sobre o giro (multi) territorial de(s)colonial na América Latina**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2021.

LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. **A filosofia: O que é? Para que serve?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

PASTINHA, Vicente Ferreira. **Capoeira Angola.** Salvador: Fundação cultural do estado da Bahia, 1988.

PEREIRA, Wigvan. Da bioescrita ao mundo do pensamento. *In:* FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas (Org.). **Filosofia: entre o ensino e a pesquisa.** Goiânia: Edições Ricochete, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. Prefácio. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Ambientes e Territórios: uma introdução à Ecologia Política.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

SCHOPENHAUER, Arthur. El mundo como Voluntad e representación, Tomo II. Tradução: Eduardo Ovejero. *In:* **Obras – La cuádruple raíz del principio de razón suficiente, El mundo como Voluntad e representación e Eudemonologia – Tomo II.** Buenos Aires: El Ateneo, 1950.

\_\_\_\_\_. **Sobre a filosofia universitária.** Tradução: Maria Lúcia Cacciola e Márcio Suzuki. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos para a história da filosofia.** Tradução Maria Lúcia Cacciola. São Paulo: Iluminuras, 2003.

# O USO DA TECNOLOGIA DE IMPRESSÃO 3D NA EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS A PARTIR DA TEORIA DO DUPLO ASPECTO DE ANDREW FEENBERG

Alex Calazans<sup>1</sup>  
Caio Alberto Martins<sup>2</sup>

## Resumo:

Feenberg apresenta a teoria do duplo aspecto como uma forma de abordar a natureza de objetos técnicos. Isso, por sua vez, tem relação com sua concepção de que a tecnologia não é neutra e nem determinada. Para ele, tal teoria possui uma dupla dimensão que envolve, além do conhecimento técnico, aspectos sociais de objetos técnicos. Assim, o uso da tecnologia, a partir dos valores impregnados nela, torna possível um aprimoramento de seu produto. Neste trabalho, pretende-se analisar essa relação a partir da tecnologia de Impressão 3D, considerando o contexto específico da educação. Trata-se de compreender, a partir do que o duplo aspecto estabelece, algumas das demandas necessárias para que o uso de tal impressão, no processo educativo, promova uma compressão adequada da tecnologia, permitindo a sua democratização. Outro conceito que Feenberg apresenta é o de *democratização da tecnologia*. A Impressora 3D passa por constantes aprimoramentos e está se tornando mais acessível em vista da popularização do uso de sua tecnologia. Contudo, mais do que permitir acesso à tecnologia, a democratização está relacionada a vários elementos, dentre elas a possibilidade de uma diversificação da tecnologia, possibilitando soluções técnicas distintas e modos de vidas distintos. Contudo, para que isso se estabeleça, aparece junto a demanda de uma compreensão diferente da natureza e uso da tecnologia. Assim, o que é necessário levar em consideração para que o uso de Impressão 3D, na educação, promova um avanço democrático no modo como se compreende a tecnologia em um sentido geral?

**Palavras-chave:** Feenberg. Teoria do duplo aspecto. Tecnologia. Impressão 3D.

33

## THE USE OF 3D PRINTING TECHNOLOGY IN EDUCATION: CONCEPTUAL ASSUMPTIONS FROM THE DOUBLE ASPECT THEORY OF ANDREW FEENBERG

## Abstract:

Feenberg presents the Double Aspect Theory as a way of approaching the nature of technical objects. This, in turn, is related to his view that technology is neither neutral nor determined. For him, such theory has a double dimension which involves, in addition to technical knowledge, social aspects of technical objects. Thus, the use of technology, based on its values imbued in it, makes it possible to improve its product. In this work, we intend to analyze this relationship from the 3D Printing technology, considering the specific context of education. It is about understanding, from what the double aspect establishes, some of the necessary demands for the use of such printing, in the educational process, to promote an adequate compression of the technology, allowing its democratization. Another concept that Feenberg presents is the democratization of technology. The 3D Printer undergoes constant improvement and is becoming more affordable in view of the popularization of the use of its technology. However, more than allowing access to technology, democratization is related to the defense of a diversification of technology, enabling different ways of life. However, for this to be established, there is a demand for a different understanding of the nature and use of technology. So, what needs to be taken into account for the use of 3D printing, in education, to promote a democratic advance in the way technology is understood?

**Keywords:** Feenberg. Double Aspect Theory. Technology. 3D Printing.

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela UNICAMP, professor de filosofia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e no programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: [filoalexcalazans@gmail.com](mailto:filoalexcalazans@gmail.com). <http://orcid.org/0000-0003-4569-3595>

<sup>2</sup> Mestrando do programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de filosofia na rede pública estadual do Paraná. E-mail: [caioalberto@gmail.com](mailto:caioalberto@gmail.com). <http://orcid.org/0000-0002-2245-8843>

## 1. INTRODUÇÃO

Feenberg defende uma abordagem da tecnologia na qual se recusa a interpretação de que ela seja neutra, independente dos interesses humanos ou, ainda, determinada por elementos puramente técnicos. A proposta de Feenberg aponta para uma avaliação da natureza de objetos técnicos a partir do que ele denomina como teoria do *duplo aspecto*: “Chamarei essa abordagem da teoria do poder/conhecimento ou da ideologia/ciência como ‘duplo aspecto’ porque trata as funções hegemônicas e cognitivas como aspectos complementares de uma única fonte subjacente, em vez de coisas separadas” (FEENBERG, 2002, p. 75). Em outras palavras, ambos aspectos – valores cognitivos (científicos e técnicos) e valores sociais (interesses sociais) – estão presentes simultaneamente na tecnologia. O aspecto técnico não esgota o que seria uma dada tecnologia. Desse modo, a neutralidade não seria possível, já que se reconhece nos próprios objetos tecnológicos aceitos algo que reflete interesses sociais hegemônicos.

A filosofia da tecnologia, defendida por Feenberg, vem acompanhada da análise de vários casos de usos da tecnologia: a menção à história da bicicleta, do computador (Minitel) e até mesmo das caldeiras usadas em barcos, no século XIX, nos Estados Unidos.<sup>3</sup> Tal atitude contempla, ainda, questões acerca da educação. Em vários momentos Feenberg aborda o uso da tecnologia no contexto do processo educativo. Por exemplo, em suas reflexões sobre o impacto do uso da internet, aparece uma abordagem do problema da automação na educação<sup>4</sup>. Há, com isso, o contato direto de seu pensamento com uma agenda de pesquisa na área de educação ainda não esgotada, uma vez que a relação entre educação e tecnologia se abre para inúmeras outras possibilidades de aplicações de aparatos tecnológicos. O avanço da utilização da tecnologia por educadores tem sido incentivado por várias fontes, dentre elas, inclusive, por ações governamentais, buscando estratégias de capacitação dos estudantes para o uso e desenvolvimento de tecnologias requeridas na atualidade. Esse é o caso da tecnologia conhecida como impressão 3D, que está sendo popularizada com grande intensidade. Cada vez mais as impressoras que produzem objetos em formato 3D estão presente no cotidiano das pessoas.

Nesse sentido, o que será investigado aqui diz respeito a uma avaliação da tecnologia de impressão 3D, considerando a concepção feenbergiana do duplo aspecto. Se tal tecnologia, ao empregá-la na educação, deve ser concebida a partir da presença tanto da

<sup>3</sup> Feenberg se utiliza de exemplos tecnológicos para estabelecer análises e construções argumentativas diversas. Quanto ao uso dos exemplos mencionados: cf. FEENBERG, 2010b.

<sup>4</sup> Acerca desse problema: cf. FEENBERG, 2002, p. 114-130.

instância técnica quanto da social, surge a demanda de expor com mais detalhes alguns dos pressupostos filosóficos da própria relação entre educação e tecnologia. Cabe investigar em qual sentido a teoria do *duplo aspecto* contribui para orientar o uso da impressão 3D na educação. Especificamente, podemos formular a seguinte pergunta que norteará a investigação: qual é o nível de importância que educadores devem dar ao aspecto técnico da impressão 3D, na tentativa de compreender os elementos sociais também ali envolvidos?

## 2. FEENBERG E O DUPLO ASPECTO DA TECNOLOGIA

### 2.1. Abordagem da teoria crítica da tecnologia

O filósofo norte-americano Andrew Lewis Feenberg (1943-) concebe a tecnologia a partir de uma perspectiva conhecida como *teoria crítica da tecnologia*. Para compreender do se trata, Feenberg sugere a possibilidade de construir interpretações sobre o que é a tecnologia a partir de dois eixos, que refletiriam a relação entre *valores humanos* (sejam éticos, políticos etc.) e *poderes humanos* (considerando a capacidade humana de intervir no desenvolvimento tecnológico). Assim, a teoria crítica seria uma das possibilidades de definir a tecnologia, incluindo-se outras três: o *determinismo*, o *instrumentalismo* e o *substantivismo*.<sup>5</sup>

Sobre o *determinismo*, Feenberg explica que “os deterministas acreditam que a tecnologia não é controlada humanamente, mas que, pelo contrário, controla os seres humanos”<sup>6</sup> e que isso “molda a sociedade às exigências de eficiência e progresso”<sup>7</sup>, tornando universal esse uso tecnológico para qualquer necessidade humana. O que está em questão, considerando também o que Dagnino (2008, p. 51-52) afirma sobre o determinismo tecnológico, é a concepção de que a tecnologia evolui de modo linear, alimentada pela força da eficiência, sendo neutra e livre de intervenções sociais, quaisquer que sejam elas. Há, portanto, uma espécie de subordinação no modo de ser da sociedade ao processo de desenvolvimento técnico (que é autônomo), realizado pela tecnologia. Assim, o social subordina-se aos aspectos técnicos, tidos de modo puro, por serem supostamente compreendidos como independentes de elementos sociais.

O *instrumentalismo*, segundo Feenberg, “é a visão-padrão moderna, segundo a qual a tecnologia é simplesmente uma ferramenta ou instrumento com que a espécie humana satisfaz

<sup>5</sup> Cf. FEENBERG, 2010a. p. 59.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Ibidem.

suas necessidades”<sup>8</sup>. Já que as necessidades humanas são admitidas como guia, a tecnologia constitui-se como meio para alcançar tais fins. O resultado disso é uma concepção de que a tecnologia, em si, é desprovida dos valores humanos. Um objeto técnico seria um puro instrumento, algo neutro quanto aos interesses humanos. Os valores humanos só entrariam em questão quando considerados os usos realizados a partir das necessidades a serem supridas. Nesse sentido, há um controle humano da tecnologia. Ela é modificada de acordo com a finalidade estabelecida pelo humano. Contudo, em sua natureza, permaneceria a neutralidade quanto a valores sociais.

Além disso, há a visão do *substantivismo*, na tecnologia. Tal visão assume que “a tecnologia está, de certo modo, carregada de valores”<sup>9</sup> que podem ser transferidos para a esfera humana:

[...] os valores contidos na tecnologia são exclusivos da tecnologia. Eles incluem a eficiência e o poder, metas que pertencem a qualquer e a todo sistema técnico. Na medida em que usamos a tecnologia, estamos comprometidos com o mundo em um movimento de maximização e controle. Essa aproximação do mundo determina um estilo tecnológico de vida (FEENBERG, 2010a, p. 62).

A tese sustentada é a de que existem valores que advêm da própria natureza da tecnologia e, sendo objetivos, eles podem ser usados na constituição de um modo de vida social. Aqui não se pode confundir o *substantivismo* com a visão do *determinismo*. Mesmo que sutis, há diferenças entre eles. Neste último, em um sentido absoluto, só se aceita o domínio técnico como sendo o que constitui a tecnologia; e isso determina como a tecnologia se apresenta em um meio social. Diferentemente disso, naquele, ou seja, no *substantivismo*, Feenberg indica que há valores específicos da tecnologia que, de certa forma, têm ao mesmo tempo um estatuto social, e que modelam o modo de ser da sociedade. Uma visão substantivista pode assumir, como ponto de partida, que os aspectos técnicos são também de alguma forma sociais, pois podem moldar a vida social. Essa visão social, do aspecto técnico, nem sempre está presente na visão determinista, porque no discurso determinista aparecem argumentos que defendem uma espécie de *neutralidade* do que é técnico, considerando o que é social. O *determinismo*, ao contrário do *substantivismo*, tem uma visão próxima da neutralidade tecnológica.

Como um crítico dessas três visões, Feenberg apresenta outra possibilidade de interpretação da tecnologia, na qual ele se insere: trata-se da *teoria crítica da tecnologia*. De

<sup>8</sup> Ibidem, p. 58.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 62.

modo geral, Feenberg (*Ibidem*, p. 61) apresenta as principais características de sua abordagem, podendo ser enumeradas da seguinte maneira: (i) os seres humanos podem transformar a sociedade tecnológica onde vivem em um lugar melhor, sem necessitar de uma intervenção externa a eles – como seria o caso de uma interpretação religiosa, que pressupõe uma ação realizada por um Deus; (ii) reconhece-se que a tecnologia pode ter consequências catastróficas contra o ser humano e a natureza, contudo, observa-se que a tecnologia pode também representar “maior liberdade”<sup>10</sup>; (iii) a tecnologia não representa um problema, mas sim a falta de instituições adequadas para o “controle humano” da tecnologia. Segundo Cruz (2020, p. 105-106), o que está em jogo é o fato de que o desenvolvimento tecnológico se manifesta em um espaço propriamente político, ou seja, “é uma arena política a ser disputada; e disputa que, dependendo do seu resultado, pode implicar um ordenamento sociopolítico menos ou mais próximo daquele por que possamos estar lutando”. Nesse sentido, a tecnologia não está desconectada do contexto sociopolítico. Ela passa a ser vista como um campo no qual se estabelece a possibilidade de configurações políticas. Modos de vida distintos podem se revelar, dependendo das opções tecnológicas que se manifestam, reforçando ou não concepções sociais (éticas ou políticas) hegemônicas. Assim, dependendo do que se aceita tecnologicamente, há, portanto, a inclusão ou não de mais pessoas no controle da própria tecnologia. A democracia pode ser pensada e avaliada a partir da própria tecnologia, pois sempre há valores presentes nela:

37

[...] os valores incorporados à tecnologia são socialmente específicos e não são representados adequadamente por tais abstrações como a eficiência ou o controle. A tecnologia não molda apenas um, mas muitos possíveis modos de vida, cada um dos quais reflete escolhas distintas de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica. (FEENBERG, 2010a, p. 62).

As concepções abstratas criticadas aqui, “eficiência ou controle”, dizem respeito a interpretações, como a visão substantivista da tecnologia, na qual se defende a ideia de que há um valor universal, válido para a avaliação de qualquer tecnologia. No caso da eficiência, tem uma relação com o desempenho de uma determinada tecnologia em alcançar determinados fins. No entanto, a crítica de Feenberg se estabelece no sentido de que tal valor, concebido como

<sup>10</sup> Feenberg reconhece que a visão substancialista da tecnologia, em alguns casos, revelou-se como uma visão pessimista, uma vez que, ao ser autônoma, pode submeter o ser humano a um de seus objetos. É nesse sentido que Feenberg faz menção ao romance de Huxley, *Admirável mundo novo*, como sendo uma espécie de denúncia dos possíveis efeitos maléficos da tecnologia, ao transformar os seres humanos em “meros dentes de engrenagem de maquinarias”.

técnico, desconsidera que a própria eficiência necessita ser definida levando em conta os valores sociais que ela implica. Como nos lembra Cupani (2004, p. 510) acerca desse problema na filosofia de Feenberg, no capitalismo a eficiência da tecnologia é medida a partir do lucro, tentando ignorar, como meras “externalidades”, implicações a respeito de questões sociais. Contudo, a própria noção de eficiência, uma vez que não é neutra, pode ser pensada de modo explícito a partir dos elementos sociais: “...a eficiência poderia ser diferentemente concebida num outro código social que respondesse a exigências da vida humana hoje não realizadas e que aparecem em forma de reivindicações econômicas e morais [...]” (*Ibidem*). Portanto, a teoria crítica da tecnologia contém a defesa de uma concepção democrática da tecnologia, na qual as consequências sociais das escolhas tecnológicas devem ser debatidas.<sup>11</sup>

Segundo Cupani (2017, p. 159), a tecnologia, para Feenberg, é um fenômeno tipicamente moderno, no sentido de que, quando ela surgiu, foi engendrado um debate sobre sua aceitação ou não, dando a impressão de que haveria uma distinção precisa entre o que é social e o que é tecnológico. Concebendo a tecnologia como uma *estrutura material* da modernidade, Feenberg se filia a um grupo de pensadores que avalia criticamente a sociedade moderna, que é pautada no desenvolvimento do capitalismo. É nesse sentido que se estabelece o vínculo conceitual com a *teoria crítica*, dos pensadores da escola de Frankfurt:

A análise de Feenberg (que prolonga, criticamente, as da escola de Frankfurt) repousa em três pressuposições: que o projeto tecnológico é relativo ao seu contexto social; que a distribuição desigual de influência social sobre esse projeto contribui para a injustiça social; e que existem pelo menos alguns exemplos em que o envolvimento do público no projeto tecnológico de dispositivos e sistemas faz uma diferença sociopolítica (CUPANI, 2017, p. 160)<sup>12</sup>.

Portanto, a teoria crítica da tecnologia não é um projeto filosófico independente do questionamento do exercício do poder político. Ao avaliar a tecnologia, Feenberg está tentando

<sup>11</sup> Cruz (2020, p. 111-112) resume a concepção de democratização da tecnologia, para Feenberg, considerando três modos distintos: 1) *subversão do uso* de uma dada tecnologia; 2) *regulamentação do desenvolvimento* da tecnologia; 3) *associação com técnicos (as)*. Para os propósitos aqui, não é de interesse detalhar cada um desses modos. Contudo, é possível dizer que a crítica de Feenberg ao conceito de eficiência, como apresentado acima, está pressuposto em cada um desses modos de estabelecer a democratização da tecnologia. Esse é o caso, em especial, do modo (3), no qual Feenberg parece sugerir a constituição de associações de técnicos que buscam a construção de soluções técnicas em um diálogo com as pessoas diretamente afetadas por tais soluções. O conceito de eficiência, nesse sentido, apareceria moldado pelos valores sociais revelados em tal diálogo.

<sup>12</sup> Cupani ainda descreve as críticas de Feenberg a algumas das teses fundamentais dos principais representantes dessa escola. Quanto a Horkheimer, a Adorno e a Marcuse (que foi orientador de Feenberg no doutorado), ele argumenta contra o pessimismo relacionado à “transformação do sistema político”. Quanto a Habermas, um dos representantes das novas gerações da escola de Frankfurt, Feenberg recusa a concepção habermasiana de ciência e tecnologia como puramente racionais, desprovidas da vida social. Para mais análises da aproximação (e afastamento) de Feenberg à teoria crítica dos pensadores de Frankfurt: cf. CRUZ, 2019, p. LVI-LXI.

conciliar esferas supostamente tratadas como distintas. No contato com exemplos reais, o emprego da tecnologia torna-se aspecto central para diagnosticar como a tecnologia, além de resultar em efeitos danosos para a sociedade, sofre também interferência vinda do âmbito social. Há uma concepção diferenciada da própria natureza dos objetos tecnológicos. A demanda por compreender como isso se fundamenta leva Feenberg a desenvolver uma análise conceitual da relação entre elementos técnicos e sociais da tecnologia. Especificamente, é isso que em partes está presente em sua teoria sobre o *duplo aspecto*, algo que será apresentado a seguir.

## 2.2 Teoria do duplo aspecto

A teoria de Feenberg sobre o *duplo aspecto* é desenvolvida em vários de seus escritos. Contudo, aparece como um de seus objetivos a tentativa de caracterizar a tensão conceitual a respeito do modo de definir a tecnologia, em si, considerando a relação entre o que é técnico e o que é social. A inspiração de Feenberg para formular sua teoria vem das abordagens de Foucault e Marcuse quanto à ciência e à tecnologia. Assim, o *duplo aspecto* surge como um desdobramento de conceitos desses autores. No caso de Foucault, a discussão sobre a relação entre *poder/conhecimento* permite a Feenberg compreender como formas modernas de opressão estariam baseadas em “verdades técnicas”, selecionadas por um poder hegemônico que busca se manter nesse poder, reproduzindo-se a partir dessas mesmas verdades adotadas.<sup>13</sup> Por outro lado, ao estabelecer que a ciência e a tecnologia são expressões de interesses de classes dominantes, quanto a Marcuse, manifesta-se o comprometimento com um tipo de ambiguidade. Trata-se do problema de que, ao se aceitar a ciência e a tecnologia, sempre aparecerá um aspecto de opressão. Não haveria a aceitação dessas áreas do conhecimento sem o comparecimento de atitudes opressivas. Isso também estaria presente na proposta de Foucault.<sup>14</sup> Assim, Feenberg vê a necessidade de transformar tais concepções, pois elas se aproximam de uma visão substancialista da tecnologia. Portanto, sua teoria do *duplo aspecto* trata da possibilidade de configurar também uma imagem mais otimista da tecnologia, sem cair em ambiguidades no modo como concebê-la.

Em uma das abordagens de Feenberg da teoria do *duplo aspecto*, ela é apresentada em sua relação com os conceitos de *função técnica* e de *significado* dado socialmente aos objetos tecnológicos. Por *função técnica*, Feenberg (2010b, p. 81) entende a noção de

<sup>13</sup> Cf. FEENBERG, 2010b, 82.

<sup>14</sup> Não é o objetivo aqui desenvolver em detalhes a crítica que Feenberg realiza a esses dois autores. Para uma compreensão mais pormenorizada acerca do tema: cf. FEENBERG, 2002, p. 63-74.

racionalidade que pode separar os “objetos do seu contexto original para incorporá-los em sistemas teóricos e funcionais”. Também denominada como “racionalidade funcional”, a *função técnica* é um tipo de exercício da razão, a respeito de objetos técnicos, que aborda seus constituintes funcionais, sejam eles internos ou externos a tais objetos. O que parece estar em questão é a consistência técnica quanto à sua lógica operativa, que permite afirmar que uma tecnologia funciona. Essa análise, a partir da funcionalidade, resulta no que Feenberg compreende como sendo o *isolamento* em um dos *contexto* dos objetos tecnológicos:

A racionalidade funcional, como a racionalidade tecnocientífica em geral, *isola objetos do seu contexto original* para incorporá-los em sistemas teóricos ou funcionais. As instituições que dão suporte a esse procedimento – tal como laboratórios e centros de pesquisa – formam um *contexto específico* que dispõe de práticas próprias e ligações com os vários agentes sociais e áreas de poder [Itálico nosso] (FEENBERG, 2010b, p. 81-82).

É importante ressaltar que não se nega que objetos tecnológicos possuem elementos técnicos que podem ser capturados em um contexto específico. A racionalidade funcional se manifesta em um contexto criado, quando a atenção se volta ao objeto tecnológico na tentativa de teorizar seus esquemas de funcionamento. É isso que acontece na prática em laboratório. Contudo, Feenberg compreende que, mesmo se tratando de um elemento legítimo da análise desses objetos, há um limite. Tal isolamento, denominado por Feenberg como *descontextualização*, não resulta na constituição de uma racionalidade entendida como pura, de modo absoluto:

A noção de racionalidade **pura** surge quando o trabalho de descontextualização não foi compreendido suficientemente como sendo uma atividade social, que reflete interesses sociais. As tecnologias são selecionadas a partir de interesses entre muitas possíveis configurações (*Ibidem*, p. 81-82).

Trata-se do fato de que não há uma análise racional que esgote o que é um objeto tecnológico, estabelecendo os elementos teóricos gerais de funcionamento. Uma racionalidade *pura*, criada a partir da compreensão “descontextualizada”, não é possível, segundo Feenberg. Isso seria uma compreensão inadequada da prática da análise funcional do que é tecnológico.

É nesse sentido que aparece mais um elemento para análise: a questão do *significado* vinculado aos objetos tecnológicos, uma vez que não há descontextualização absoluta. A definição de *significado*, à vista disso, leva em consideração o aspecto social do uso das tecnologias. Feenberg (2010b, p. 75-76) chega ainda a comparar tal abordagem àquela

feita a artefatos culturais, sobre os quais se realizam interpretações, em sentido hermenêutico, buscando explicações sem desconsiderar os contextos nos quais estão inseridos.

Sendo assim, considerando a possibilidade de análise funcional e ainda do significado social, o *duplo aspecto* estabelece-se como uma tese metafísica, ou seja, apresenta-se como um critério para abordar adequadamente o *ser* dos objetos tecnológicos:

[...] o significado social e a racionalidade funcional são dimensões inextricavelmente entrelaçadas da tecnologia. *Não são ontologicamente distintos*, como o significado na mente do observador e a racionalidade própria da tecnologia, por exemplo. São, em lugar disso, aspectos duplos do mesmo objeto técnico básico, cada aspecto sendo revelado por um contexto específico [Itálico nosso] (*ibidem*, p. 81).

Portanto, Feenberg nega que o constituinte da tecnologia seja unicamente sua funcionalidade técnica. Ele recusa também que o aspecto social seria um elemento externo, presente somente na “mente do observador”, pois isso abre as portas para uma visão neutra, “instrumental”, dos objetos técnicos. Diferentemente, a tecnologia se define pela presença, em seu *ser*, tanto de elementos sociais quanto de elementos técnicos. É evidente que eles não são apreendidos de imediato. Há a necessidade de observar que a apreciação dos contextos de análise se apresenta como um passo necessário para alcançar o modo correto de abordagem da tecnologia, pois, como Feenberg afirma, cada aspecto, em relação a esse *duplo* presente no objeto, revela-se em “um contexto específico”. Logo, existe a demanda de compreender a análise dos objetos técnicos como um *processo*, pois ela depende desses vários contextos nos quais os objetos podem ser abordados.

Uma possibilidade de reforçar a compreensão do que seria o *duplo aspecto* da tecnologia é apresentarmos, mesmo que resumidamente, uma das análises feitas por Feenberg. O Minitel é um caso que pode exemplificar isso.<sup>15</sup> Sabe-se que tal artefato foi proposto pelo governo francês, na tentativa de promover o desenvolvimento tecnológico quanto ao uso da informação. Encabeçado pela empresa telefônica francesa, ela propôs um sistema, denominado inicialmente como “Teletel” e desenvolvido nos anos 80, que seria um projeto para fazer com que a França entrasse na “era da informação”. Nesse sentido, na tentativa de formular um aparelho que se diferenciasse das características apresentadas por objetos de escritório, surgiu

<sup>15</sup> Esse caso do Minitel aparece em vários textos de Feenberg. No sentido de explicar como isso se fundamenta na teoria do *duplo aspecto*, em especial, consideraremos o que é desenvolvido em: FEENBERG, 2010b; FEENBERG, 2010c.

o Minitel. Com um aspecto mais doméstico, tal aparelho relacionava-se a um sistema de informação, no qual o usuário podia acessar dados telefônicos.

Contudo, houve a subversão do uso do Minitel previsto inicialmente: “os usuários **manipularam** a rede na qual eles foram inseridos e alteraram seu funcionamento, introduzindo comunicação humanizada em uma escala onde apenas a distribuição centralizada de informações havia sido planejada” (FEENBERG, 2010b, p. 91). O que está em questão é que o aparelho recebeu uma interpretação inicial a partir de sua funcionalidade e que foi modificada no contato com os usuários. Inicialmente o governo francês demandou a elaboração de um aparelho no sentido de desempenhar um determinado tipo de função: permitir acesso às informações telefônicas. Tal objetivo viria ao encontro da necessidade de desenvolvimento da França, pois facilitaria o acesso a dados (como os telefônicos), tentando estimular um tipo de desenvolvimento comercial e econômico a partir disso. Assim, a pessoa poderia requerer tal tecnologia independentemente da sua condição socioeconômica. Entretanto, após o contato com os usuários, a tecnologia dos Minitels “acabou recebendo um direcionamento cujos planejadores e responsáveis jamais tinham imaginado” (FEENBERG, 2010c, p. 128). O que aconteceu foi que os usuários deram outro uso ao aparelho que não estava ligado às intenções comerciais iniciais. Eles encontraram no aparelho Minitel um modo de trocar informações entre os próprios usuários, cujos conteúdos não estavam relacionados ao âmbito comercial. Tal subversão de uso do aparelho seria um exemplo de que a compreensão de uma tecnologia não se esgota na sua funcionalidade técnica; e buscar esses novos modos de uso, no sentido mais humanizado, pode ser uma das táticas para democratizar a tecnologia. Feenberg denomina essa busca como *racionalidade subversiva*.

Enfim, no caso do Minitel, como a teoria do *duplo aspecto* está pressuposta? De imediato é possível dizer que a subversão do uso inicial previsto representa a manifestação da possibilidade de uma interpretação, por parte dos usuários, de algo não observado pelos técnicos, mas que já estava presente no aparelho desde o início de seu desenvolvimento. A racionalidade funcional, descontextualizada, reduziu o aparelho ao uso, considerando unicamente o acesso a informações que potencializaram transações comerciais. Eles não perceberam que, ao contextualizar o aparelho, nele havia a possibilidade de utilizá-lo para a comunicação em um sentido mais geral. Isso representa propriamente a ideia de que o modo de *ser* do aparelho encerrava em si valores sociais que não poderiam ser compreendidos em um sentido descontextualizado. Em outras palavras, nesse exemplo, há elementos da racionalidade funcional proposta pela empresa, porém o aspecto social do uso das tecnologias, por parte dos

usuários franceses, revelou que o Minitel continha nele uma significação social muito diferente do previsto. Isso potencializou um redirecionamento do desenvolvimento do aparelho, tanto do projeto inicial do Teletel quanto do próprio Minitel. Isso Feenberg caracteriza como a passagem de uma concepção *fria* para uma mais *quente*, considerando elementos humanizados da tecnologia:

E, uma vez que a comunicação se tornou a principal razão do funcionamento do sistema, a sua definição social foi radicalmente transformada. A partir da imagem original de uma mídia **fria**, baseada quase completamente em transações impessoais entre usuários e máquinas, o Teletel evoluiu na direção de uma nova imagem, uma imagem **quente**, baseada na comunicação entre seres humanos. Pequenas empresas de telemática refizeram o Teletel, transformando-o em um instrumento dedicado à comunicação humana. Assim, desenharam programas capazes de gerenciar um grande número de usuários que trocavam mensagens simultaneamente, no lugar de simplesmente receberem informações, além de criarem também um novo tipo de *interface*. (FEENBERG, 2010c, p. 129-130).

Esse redirecionamento da tecnologia permite afirmar que ela não é, a partir de sua natureza, nem *neutra*, quanto aos valores sociais, nem *determinista*, uma vez que pode ser redirecionada a partir do que a própria sociedade apresenta como valor a ser preservado.

Portanto, assim como uma concepção não neutra da tecnologia, uma concepção não determinista da tecnologia também é importante para os propósitos de Feenberg. Ao lembrarmos que há nisso uma relação com a própria natureza da tecnologia, a teoria do *duplo aspecto* se manifesta como um ponto fundamental para a crítica de tais conceitos. É a partir de uma abordagem adequada do *ser* dos objetos que a neutralidade e o determinismo são combatidos. Logo, qualquer avaliação de novas tecnologias deve levar em consideração tal dualidade. Esse será o exercício a ser feito na sequência, ao considerarmos um exemplo específico de aplicação da filosofia da Feenberg, a saber, avaliaremos o uso da tecnologia de impressão 3D na educação, pressupondo as demandas vindas da teoria do duplo aspecto.

### **3. ASPECTOS HISTÓRICOS, TÉCNICOS E SOCIAIS DA TECNOLOGIA DE IMPRESSÃO 3D**

#### *3.1. Aspectos históricos*

Ao se delinear os aspectos históricos da impressão 3D, inicialmente, é preciso mencionar que a tecnologia de impressão 3D é algo recente na história da humanidade. Considera-se Charles Hull o precursor do modo de construir objetos por camadas, cuja técnica

foi denominada como estereolitografia<sup>16</sup>. Especificamente, essa técnica pode ser descrita da seguinte maneira:

[Ela] consiste em solidificar camadas de um fotopolímero (similar a uma resina), utilizando a luz. As impressoras mais atuais desse tipo utilizam um aparato simples: um projetor de alta resolução, igual aos utilizados em apresentações de slides, projetando imagens sobre um recipiente repleto de resina e com uma plataforma que se movimenta verticalmente. O processo inicia-se com essa plataforma quase no topo do balde; uma imagem é projetada por alguns segundos sobre a fina camada de resina causando uma solidificação com o formato da imagem projetada. Em seguida essa plataforma desce alguns micrômetros e novamente uma imagem levemente diferente da anterior é projetada para solidificar mais uma camada; assim, de camada em camada, uma solidificada sobre a outra, forma-se o objeto tridimensional. (AGUIAR & YONEZAWA, 2014, p. 14).

Na citação, podemos identificar alguns elementos que devem ser enfatizados, visto que eles nos ajudam a compreender a técnica empregada. A princípio, é necessário dizer que o conceito de fotopolímero está relacionado ao resultado de uma alteração física do contato que o polímero tem com a exposição da luz. Os polímeros podem ser naturais ou não, e eles contêm macromoléculas que são constituídas a partir de moléculas menores denominadas como monômeros. Em seguida, há a compreensão de que as impressoras mais recentes usam a simples tecnologia que projeta a imagem no recipiente. Dito de outra forma, Aguiar e Yonezawa relatam que a imagem se solidifica numa fina camada de resina, que é a substância utilizada para produzir produtos de plásticos. O fato de tal processo se repetir é o que possibilita a solidificação de mais camadas, produzindo o objeto impresso em três dimensões.

O precursor da impressora 3D, Charles Hull, ganhou notoriedade ao produzir a primeira impressora 3D, na década de 1980<sup>17</sup>. Sabe-se que ele usou a luz ultravioleta para revestir a sua mesa e que ele patenteou essa técnica da estereolitografia. Ele passou, então, a comercializar o seu produto quando fundou a 3D Systems Corporation<sup>18</sup>. Acredita-se que, possivelmente, o primeiro artefato da impressora 3D foi a construção de uma lâmpada. Isso foi seguido por outros objetos com partes em “plástico”.

Outro aspecto a ser mencionado é o da virtualidade da impressão 3D. Trata-se do aspecto digital, ligado ao mundo computacional. Existem softwares, programas e plataformas, como o Tinkercad, que oferecem a possibilidade da modelagem tridimensional. É comum que os arquivos salvos, com tal finalidade, possuam a extensão .STL (cujo significado e origem não

<sup>16</sup> Em inglês *stereolithography*, que posteriormente passou-se a ser mencionada pelas siglas SL ou SLA. Acerca disso: cf. MELCHELS, 2012.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Ibidem.

se tem consenso e ao qual muitos mencionam que seja oriundo da palavra: "*STereoLithography*"):

A estrutura tridimensional (3D) é (virtualmente) fatiada em camadas de uma espessura específica que são usadas na fabricação processo (geralmente na faixa de 25 100 mm). Esses dados são, em seguida, carregados para o aparelho de estereolitografia (SLA) e a estrutura é fabricada camada por camada. A fabricação de objetos 3D pelo SL é baseada na solidificação espacialmente controlada de uma resina líquida por polimerização fotoiniciada. Usando um laser controlado por computador feixe ou um projetor de luz digital com um computador estágio de construção, um padrão é iluminado na superfície de uma resina. Como resultado disso, a resina no padrão é solidificada a uma profundidade definida, até aderir à camada anterior. Em seguida, a plataforma com a estrutura anexada é movida para longe da superfície com uma distância igual a uma camada espessura, após a qual a camada construída é recoberta com resina líquida. Este ciclo é repetido muitas vezes até que um objeto sólido tridimensional seja obtido a partir do qual o excesso de resina é drenado e lavado. (MELCHELS, 2012, p. 173).

Melchels explica, nessa passagem, todo o processo da fabricação de um objeto cuja estrutura é tridimensional (3D). Há um detalhe importante ainda, da citação, a ser enfatizado: o objeto em fase de construção está sob controle de um computador. Essa relação faz parte das discussões sobre o uso da impressora 3D.

Ainda do ponto de vista do desenvolvimento histórico, para o pesquisador Jakus (2019, p. 2-5), a tecnologia de impressão 3D pode ser dividida em cinco, ou até seis momentos: 1º) entre os anos 1970 e 1980, que tem como base os precursores da tecnologia assim chamados, por ele, de “fabricação de proto aditivo”; 2º) entre os anos 1980 a 1990, que tem como característica o surgimento das três tecnologias de impressão 3D e a criação da primeira empresa do ramo; 3º) de 1990 a 2005, no qual há um amadurecimento da tecnologia e o aperfeiçoamento realizado pelas empresas privadas; 4º) de 2005 a 2012, período marcado pela abertura ao grande público; 5º) a partir de 2012/2013 até os dias atuais, em que novas tecnologias adicionais junto com o apoio de governo federal; 6º) momento presente, no qual o foco é desenvolver novos materiais avançados.

### 3.2 *Definindo tecnicamente a impressora 3D*

Sob o aspecto funcional, a impressora 3D tem como finalidade a produção de objetos que possuam três dimensões. Contudo, como defini-la precisamente, ainda do ponto de vista técnico? Diante de tal questão, vemos que a resposta se mostra como algo difícil de ser estabelecido. Para isso, basta observar que vários aspectos parecem ser necessários para a análise técnica da impressora 3D.

Inicialmente, o objeto precisa ser virtual. Isso ocorre através da modelagem da arte em um software, que gera algum tipo de arquivo a ser salvo no disco rígido de armazenamento do computador, ou em outras fontes de armazenamento, como é caso dos espaços virtuais nas nuvens, *pendrives*, dentre outros.

Contudo, além da relação com o mundo virtual, há uma profunda ligação com a manipulação de materiais, ou matérias primas, o que exige um sólido conhecimento de suas propriedades, sejam físicas ou químicas, no sentido de poderem ser avaliados como recursos para as constituições dos objetos a serem impressos. É nesse sentido que se sustenta, em Figueroa et al. (2013, p. 48-98), que “a impressão 3D é uma tecnologia aditiva em que objetos 3D são criados usando técnicas de camadas de diferentes materiais, como plástico, metal etc.”. Não basta conhecer o processo de impressão, há a necessidade de avaliar os materiais ali envolvidos.

Além dessa definição, podemos pensar sobre algumas questões inevitáveis que estão ligadas ao aspecto técnico. A impressão 3D é um instrumento independente do operador? Para respondermos a isso, devemos retomar a ideia de funcionalidade apresentada inicialmente. Sua funcionalidade exige que alguém saiba realizar a modelagem virtual dos objetos. Sem um conhecimento nesse aspecto não há impressão 3D. Assim, qual é o papel desempenhado pelo operador na própria definição da impressão 3D?

Sobre outra perspectiva de análise, podemos ainda nos questionar a respeito de qual parte do equipamento abriga o elemento fundamental para a sua definição: o software, o aparelho modelador de materiais ou o conjunto que envolve também o computador? O que sabemos é que sem o operador (artista, engenheiro), o software, o aparelho e o computador não há impressão 3D, mesmo que eles não sejam suficientes para compreender a produção da impressão como um todo. Se considerarmos que a impressão 3D consiste nos produtos ou materiais, como deixar de lado todos os elementos anteriormente citados?

Dado esse conjunto de questões, não é possível estabelecer uma definição de impressão 3D de modo simples. Os aspectos técnicos levam à necessidade de condensar uma gama de elementos. É exatamente isso que Jakus realiza ao tentar explicar o que é a tecnologia de impressão 3D:

Independentemente do processo de impressão 3D utilizado, o resultado final dependerá da aplicação e interação de três componentes principais: hardware, software, e o material (...). A atenção é mais frequente dada ao hardware (a própria impressora 3D), que cria o objeto. No entanto, é o software que define a forma do objeto e a maneira como o hardware constrói o objeto e o material que define a funcionalidade dos objetos que são absolutamente vitais para o sucesso da aplicação 3D impressão em qualquer cenário. A tríade está fechada dentro de “treinamento,

habilidade e experiência do usuário” porque a impressão 3D (ainda) não é um processo automático; isso requer treinamento, habilidade e experiência do usuário como qualquer outro processo de manufatura. O software utilizado para criar e preparar um arquivo digital para impressão 3D abrange tudo, desde a aquisição de imagens 3D, design auxiliado por computador e programas de transformação .STL. (JAKUS, 2019, p. 9).

Nesse trecho é possível identificar a tentativa de evitar a redução da compreensão do que é a impressão 3D a um de seus elementos técnicos. Não envolve somente o *hardware*, ou seja, o aparelho no qual o objeto impresso surge. Muito menos, ela não se resume no *software*, o programa com o qual se pode virtualmente pensar os objetos a serem impressos. O material impresso, em si, também não resume todos os constituintes envolvidos no processo. Em outras palavras, a própria definição técnica, acerca de tal tecnologia, exige uma abordagem ampla, que envolve vários setores técnicos. Assim, como compreender os elementos sociais envolvidos na tecnologia 3D, uma vez que a própria compreensão técnica exige um gama diversa de elementos técnicos, resultantes de linhagens técnicas distintas?

### 3.3 O uso da impressora 3D na educação

Quando temas educativos são abordados, o uso de novas tecnologias é uma questão recorrente.<sup>19</sup> O que parece é que profissionais da educação têm realizado uma tentativa de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Parece que se vê nas tecnologias, além da possibilidade de atrair a atenção dos alunos, um caminho para efetivar um processo de ensino/aprendizagem. É preciso levar em consideração que muitos alunos, de fato, têm acesso a vários recursos tecnológicos, como por exemplo, celulares, tablets, notebooks, videogames *etc.* Trazer esses recursos para o âmbito da educação pode, em algum sentido potencializar o ensino, uma vez que os próprios objetos tecnológicos podem ser um caminho para a reflexão dos estudantes sobre o uso da tecnologia na sociedade.<sup>20</sup>

Nesse contexto, podemos nos voltar ao uso da impressora 3D. Em sua história, a tecnologia de impressão 3D teve uma relação não tão expressiva de seu uso. Como visto acima, como Jakus sugere, somente a partir de uma 4ª etapa do desenvolvimento da impressão 3D, a

<sup>19</sup> Tal afirmação pode ser exemplificada com a análise que Aguiar (2008, p. 63) faz do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação. Considerando a necessidade de repensar a prática pedagógica, a autora acena para uma possível vantagem do uso de tecnologias, por exemplo, no ensino da matemática: “O uso das novas tecnologias propicia trabalhar em sala de aula com investigação e experimentação na Matemática, considerando que permite ao aprendiz vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento”. Para mais uma análise sobre a necessidade do emprego de tecnologia na educação, agora em um sentido mais amplo: cf. MERCADO, 2002.

<sup>20</sup> Acerca de um exemplo da presença da tecnologia no ensino, no sentido de saber se há a realização da emancipação de alunos: cf. SEPÉ, 2017.

partir de 2005, que ela passa a atingir um grande público, ou seja, com o passar dos anos, a impressora 3D tem se tornado cada vez mais popular. A sua presença em sala de aula já é algo visível. Já existem investigações de como compreender o seu uso no processo educativo.<sup>21</sup>

Assim, ao se ter como referência a filosofia da tecnologia de Feenberg, em especial o *duplo aspecto*, o uso da impressão 3D pode ser a oportunidade de promover, entre os estudantes, reflexões que lhes permitam desenvolver um ponto de vista mais crítico quanto à presença da tecnologia em nossa sociedade. Há, por exemplo, o desvio de evidenciar de que modo, a partir seus aspectos fundamentais, não se sustenta uma concepção determinista da tecnologia. Uma postura determinista da impressão 3D consistiria simplesmente em dar a importância à aprendizagem de sua manipulação, uma vez que o mundo do trabalho demanda por operadores de tais máquinas. O próprio trabalho seria algo modelado pelo surgimento e evolução da tecnologia de impressão 3D. No entanto, muito mais do que ensinar os alunos a operá-la, dada uma demanda profissional, o seu uso na educação pode oportunizar aos alunos as condições para repensar seu estatuto de cidadãos, como pessoas inseridas em uma comunidade e que podem decidir sobre os rumos de desenvolvimento dessa tecnologia.

Contudo, é necessário enfatizar a questão sobre os caminhos a serem seguidos para realizar, no sentido proposto por Feenberg, uma democratização da tecnologia de impressão 3D: de que forma o seu uso pode de fato ser abordado de modo a promover uma nova visão sobre a própria natureza da tecnologia? Como visto na seção anterior, tal tecnologia contém uma racionalidade funcional. A partir da teoria do *duplo aspecto*, mesmo que ela não esgote o que é tal tecnologia, a funcionalidade é algo importante na compreensão da impressão 3D. No entanto, seu aspecto social também deve ser compreendido. Uma possível resposta à questão seria considerar os usos previstos, em seu projeto inicial, e os não previstos para essa tecnologia. Após isso, conseguiremos ponderar as implicações para seu uso no contexto da educação.

#### 3.4 Os elementos sociais na impressão 3D: usos previstos e não previstos

Na abordagem, acima, do exemplo do computador Minitel, tentou-se mostrar como Feenberg interpretou a subversão do uso de tal equipamento. Havia um projeto que previa um uso orientado por um fim. Contudo, quando ele entra em contato com as pessoas, revelam-se outras possibilidades, mostrando que o Minitel se constituía por uma natureza social diferente do que foi previsto, isto é, ele continha em si algo de social que se harmonizava com o interesse

<sup>21</sup> Para um exemplo disso: cf. BATISTA e SANTOS, 2020.

das pessoas, que não era o comercial, como pressupunham seus idealizadores. Trata-se de um exemplo de modificação social do significado, bem como de suas diretrizes norteadoras, para seu aperfeiçoamento. Outro exemplo de Feenberg, quanto à intervenção social de objetos técnicos, encontra-se nas, já mencionada aqui, caldeiras de barcos a vapor. Esse era o principal meio de locomoção nos Estados Unidos, no século XIX. Contudo, uma vez que eram instáveis, provocando inúmeras mortes por explosões, viu-se a necessidade de regulamentação no sentido de promover a segurança das pessoas. Feenberg compreende isso como um *código social* da técnica, visto que direciona o modo como será aperfeiçoado um objeto técnico, com vista a demandas estabelecidas a partir do social.<sup>22</sup> Assim, tais caldeira se direcionaram para um caminho de desenvolvimento técnico não previsto inicialmente.

Ora, de modo análogo, podemos afirmar que algo semelhante acontece com a tecnologia de impressão 3D. Segundo Matias e Rao (2015, p. 551), após seu desenvolvimento nos anos 80, a impressão 3D, por cerca de 20 anos, desenvolve-se silenciosamente de modo a ser “utilizada principalmente por designers e engenheiros no espaço de negócios”. Podemos interpretar isso no sentido de que, após as primeiras patentes de tal tecnologia, iniciadas por Charles Hull, a impressão 3D foi compreendida como um modo de potencializar a confecção de artefatos, com o intuito de ter implicações comerciais. A principal interação com o meio social seria aquela ligada à finalidade comercial.

Contudo, outro elemento que necessita ser ressaltado, considerando sua história, é que o uso da tecnologia de impressão 3D, desde as primeiras impressões, tem ganho outras formas a partir do seu uso pelas pessoas. O desenvolvimento técnico dessa tecnologia tem sido moldado por áreas não previstas anteriormente. Esse é o caso de aplicações na área da saúde, como os implantes utilizados em cirurgias<sup>23</sup> e, em um contexto mais recente, como a produção de máscaras (*face Shields*) e ventiladores de código aberto para arejar ambientes, durante a pandemia da COVID-19<sup>24</sup>, tentando evitar a propagação do vírus causador da doença. Isso nos indica que há interesses sociais que inicialmente não foram pensados e podem ofertar à tecnologia de impressão 3D uma nova forma de seu uso. Assim, ao se abordar interesses sociais não previstos, podemos indicar que essa tecnologia se enquadra em mais um exemplo para negar a visão determinista e neutra da tecnologia. Tal impressora não se desenvolve unicamente como um objeto técnico, tendo em vista certos valores instrumentais como, por exemplo, os de

<sup>22</sup> Cf. FEENBERG, 2019, p. 51.

<sup>23</sup> Cf. KALASKAR, 2017, p. 23.

<sup>24</sup> Cf. BELHOUIDEG, 2020, p. 4-6.

durabilidade, resistência e performance. Os elementos sociais de vários âmbitos, como é o caso também, da aplicabilidade da impressão 3D na construção de casas<sup>25</sup>, podem interferir no modo de interpretá-la. Considerando especificamente esse exemplo, pergunta-se: a necessidade por moradias populares não poderia revelar com mais intensidade uma natureza social, ligada a valores democráticos, da própria impressão 3D? A resposta parece ser que sim. Esse é provavelmente um outro contexto – para a investigação das potencialidades de impressão 3D – não profundamente explorado. Entretanto, se é possível dizer que uma interpretação funcional inicial tem sido subvertida, e por se tratar de uma tecnologia ainda recente, é sinal de que cabe investigar os usos sociais que lhe correspondem. Trata-se de algo ainda aberto, algo que merece reflexão. Na perspectiva de Feenberg, já se pode indicar que ela possui uma natureza dual. Contudo, a impressão 3D é muito recente na história da tecnologia. É um caso que deve ser estudado no sentido de compreender a amplitude de sua dualidade, tanto funcional quanto social.

#### 4. CONCLUSÃO

Em um primeiro momento, investigamos de que modo o pensamento de Feenberg, sobre a tecnologia, compromete-se com uma concepção dual da natureza dos objetos técnicos. Não se pode conceber tais objetos sem que, ontologicamente, exista uma perspectiva funcional ou técnica, de um lado, e algo social (constituído por valores compartilhados ou não pela sociedade), de outro lado. Sua filosofia, baseada em uma análise crítica, avança no *combate* de concepções que tratam os objetos como neutros, quanto a valores sociais. Porém, também se *recusam* concepções determinantes de modos de vida social, no sentido de mão única, do aspecto técnico para o social. Feenberg nega o determinismo social, por parte da tecnologia, já que ela pode sofrer redirecionamentos a partir dos valores que expressam os interesses das pessoas. Tal cenário filosófico, ao ser aplicado ao caso da tecnologia de impressão 3D, levou-nos ao questionamento sobre as condições ou pressupostos que necessitam ser levados em consideração, quanto ao contexto educativo. Desse modo, podemos concluir, indicando alguns pontos fundamentais a respeito disso.

Em primeiro lugar, o educador que usar tal tecnologia deve ter consciência de que um uso previsto não implicará em sua definição absoluta e, muito menos, não esgota a dimensão

<sup>25</sup> Cf. HAGER, 2016, p. 293-294.

social ali envolvida. Há a necessidade de ter uma atitude prudente, pois os usos sociais conhecidos e previstos, ligados à impressão 3D, implicam em um modo de vida que, por sua vez, merece ser avaliado. Os exemplos de subversão de uso, mesmo que poucos – dada a recente história dessa tecnologia –, mostram que os valores sociais impregnados na tecnologia de impressão 3D podem ainda ser revelados. Há a possibilidade de investigá-los na própria contextualização do uso na sociedade. Feenberg diria, nesse caso, que a dimensão social, ontologicamente presente na impressão 3D, é algo a ser aprofundado em um processo de interação social, democraticamente estabelecido, na medida em que se formulam diálogos investigativos, considerando as pessoas diretamente afetadas pelo seu uso.

Além disso, cabe lembrar que Feenberg não exclui o aspecto funcional. Esse é um dos elementos definidores da tecnologia, sendo importante também compreendê-la. No caso da impressão 3D, para a sua aplicação na educação, conhecer o aspecto funcional não é algo a ser menosprezado. No entanto, o que deve ser reforçado é que um educador não pode resumir a definição de tal tecnologia somente a seus aspectos técnicos. Saber operá-la não autoriza ninguém a se pôr acima de outras pessoas, pressupondo erroneamente que o conhecimento técnico esgota o elemento definidor da tecnologia de impressão 3D. Nenhuma “autoridade” técnica tem a última palavra sobre o que é uma tecnologia. Como visto, os aspectos funcionais não esgotam o ser de um objeto técnico, isto é, não o definem absolutamente. Um educador necessita saber disso para que possa ficar atento, no sentido de não atribuir, ou até mesmo propagar, noções superficiais que gerem consequência indesejadas ao meio social.

Por último, é possível acrescentar algo acerca do equilíbrio avaliativo do aspecto dual das tecnologias. Trata-se do problema de saber se, no contexto educativo, deve-se dar primazia a algum dos dois aspectos. Em outras palavras, ainda que o objetivo aqui não tenha sido o de apontar procedimentos didáticos precisos, uma vez que estamos interessados em refletir sobre a natureza da tecnologia, cabe se perguntar: qual dos aspectos da tecnologia 3D é mais importante para o educador? Esse é um ponto difícil de responder. Como vimos, uma definição a partir dos elementos técnicos se constitui como uma tarefa complexa. Não é possível dizer que a impressão 3D se resume à peça que confecciona os objetos de três dimensões, muito menos ao software – elemento digital (programa) que permite tratar virtualmente tais objetos. Contudo, essa complexidade técnica parece também dificultar a compreensão da dimensão social da tecnologia de impressão 3D. Se há uma ampla relação de elementos técnicos envolvidos, a investigação sobre a natureza social deve incluir isso também. Dito de outra forma, o uso da impressão 3D deve valorizar tanto um aspecto quanto outro. Ao mesmo tempo

que se investigam os elementos sociais, deve-se investigar os aspectos técnicos e vice-versa. Mesmo para o contexto educativo, talvez este seja o ponto mais importante a ser ressaltado aqui: há um imbricamento indissociável dos dois aspectos da tecnologia. Mesmo que seu objetivo tenha sido o de ressaltar o aspecto social dos objetos técnicos, a teoria do duplo aspecto, de Feenberg, não alcança êxito sem que se conheça ao mesmo tempo a extensão técnica envolvida nos objetos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto. **As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem**. In: *Vértices*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 63-71, 2008. p. 65.

AGUIAR, Leonardo De Conti Dias; YONEZAWA, Wilson Massashiro. Construção de instrumentos didáticos com impressoras 3D. In: **IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, PR: SINECT, 2014.

BATISTA, Rayane Luzia de Andrad; SANTOS, Jarles Tarsso Gomes. O uso do geogebra e impressora 3d como recurso didático para o ensino da geometria das coordenadas. **Anais do V Congresso sobre tecnologias na educação (CTRL+E)**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020, p. 208-217.

BELHOUIDEG, Soufiane. Impact of 3D printed medical equipment on the management of the Covid19 pandemic. In: **The International Journal of Health Planning and Management**. 2020. volume 35. September 2020. pp. 2-4.

CRUZ, Cristiano Cordeiro. Andrew Feenberg e a teoria crítica da tecnologia. In: **Entre a razão e a experiência: ensaios sobre tecnologia e modernidade**. Tradução de Eduardo Beira, Cristiano Cruz, Ricardo Neder. Portugal: INOVATEC, 2019, pp. 9-45

\_\_\_\_\_. Andrew Feenberg: O desenvolvimento tecnológico é uma arena política. In: OLIVEIRA, Jelson (org). **Filosofia da tecnologia: seus autores e seus problemas**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020. pp. 105-114.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. In: **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

FEENBERG, Andrew. Da informação à comunicação: a experiência francesa com o videotexto. In: NEDER, Ricardo T (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010c, pp. 119-151.

\_\_\_\_\_. **Entre a razão e a experiência: ensaios sobre tecnologia e modernidade.** Tradução de Eduardo Beira, Cristiano Cruz, Ricardo Neder. Portugal: INOVATEC, 2019.

\_\_\_\_\_. O que é a Filosofia da Tecnologia? In: NEDER, Ricardo T (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia.** Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010a, pp. 51-65.

\_\_\_\_\_. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, Ricardo T (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia.** Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010b, pp. 69-95.

\_\_\_\_\_. **Transforming Technology: a critical theory revisited.** New York: Oxford University Press, 2002.

FIGUEROA, Nadia; DONG, Haiwei; SADDIK, Abdulmotaleb El. From Sense to Print: Towards Automatic 3D Printing from 3D Sensing Devices. In: **2013 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics**, 2013, Manchester, United Kingdom. pp. 4897-4904.

HAGER, Izabela; GOLONKA, Anna; PUTANOWICZ, Roman. 3D Printing of Buildings and Building Components as the Future of Sustainable Construction? In: **International Conference on Ecology and new Building materials and products**, ICEBMP 2016. Černá Hora, República Tcheca: Procedia Engineering. v. 151, 2016. pp. 292-299.

JAKUS, Adam E. An introduction to 3D Printing – Past, Present and Future Promise. In: DIPAOLLA, Matthew; WODAJO, Felasfa M. **3D Printing in Orthopaedy Surgery.** St. Louis, Missouri: Elsevier, 2019.

KALASKAR, Deepkav. M. **3D Printing in Medicine.** London: Woodhead Publishing, 2017.

MATIAS, Elizabeth; RAO, Bharat. **3D printing: On its historical evolution and the implications for business.** Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET). 2015, pp. 551-558

MELCHELS, Ferry P. W. Celebrating three decades of stereolithography. In: **Virtual and Physical Prototyping.** Vol. 7, n. 3, p. 173-175, set. 2012.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.** Maceio: EDUFAL, 2002. pp. 11-28.

SEPÉ, Cláudia Presser. A educação em tempos de novas tecnologias: no limite entre a emancipação e a exclusão. In: AMARAL, Sergio Ferreira; GARCIA, André Oliveira. **Tecnologia e Competências: das reflexões às possibilidades.** LANTEC – UNICAMP, 2017, pp. 16-26.

# CONHECIMENTO “SEM MAIS” E A QUESTÃO DO PRINCÍPIO DA CIÊNCIA NOS *SEGUNDOS ANALÍTICOS* DE ARISTÓTELES

Alexandre Guedes Barbosa<sup>1</sup>

## Resumo:

Aristóteles inicia o livro dos *Segundos Analíticos* afirmando que a relação inerente ao ensino/aprendizagem é oriunda de um conhecimento prévio. Também, diz que o conhecimento científico demonstrativo, ao possibilitar um conhecimento *sem mais*, escapa da dificuldade presente no *Mênon*, de Platão. Basicamente, essa aporia expressa a impossibilidade de se conhecer, de fato, algo, uma vez que, ao se assumir um dos seguintes dois pontos de partida, nos perceberemos sem saída: 1) a ignorância: se não se sabe algo, como buscar conhecê-lo? Ou, se ao encontrá-lo, como saber se isso era o que se estava a procurar? 2) conhecimento prévio: se se conhece previamente algo, podemos chamar de conhecimento aquilo que se alcança à medida que já sabíamos? Pelo fato de Aristóteles, além de estar consciente da aporia do *Mênon*, indicar o conhecimento científico demonstrativo como livre da problemática do *Diálogo* de Platão, buscaremos neste artigo compreender, tanto o que é o conhecimento *sem mais* nos *Segundos Analíticos*, como, em que medida, ele, partindo de um conhecimento prévio, supera a aporia supracitada. Veremos que é razoável afirmar que na demonstração de um silogismo obtemos um certo tipo de conhecimento, muito embora isto não seja suficiente para sanar as dúvidas e os impasses que surgem do próprio fundamento desse conhecimento científico por demonstração.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Demonstração. Princípios. Aristóteles. Platão.

## KNOWLEDGE “WITHOUT MORE” AND THE QUESTION OF PRINCIPLE OF SCIENCE IN ARISTOTLE’S POSTERIOR ANALYTICS

54

## Abstract:

Aristotle starts the book of Posterior Analytics stating that the inherent relationship to teaching/learning comes from prior knowledge. Also, he says that demonstrative scientific knowledge, by enabling knowledge *without more*, escapes the difficulty present in Plato’s Meno. Basically, this aporia expresses the impossibility of knowing, in fact, something since by assuming one of the following two points of starting, we will perceive ourselves as having no way out: 1) ignorance: if someone do not know something, how to seek to know it? Or, finding it, how to know if it is what we were looking for? 2) Prior knowledge: if someone already know something in advance, can we call knowledge what is achieved once we already knew it? Because Aristotle, in addition to being aware of the aporia of the Meno, indicates demonstrative scientific knowledge as free from the problems of Plato’s Dialogue, we will seek, in this paper, to understand both what is the knowledge *without more* in the Posterior Analytics and, as to what extent, starting from a previous knowledge, it surpasses the aforementioned aporia. We will see that is reasonable to affirm that in the demonstration of a syllogism we obtain a certain type of the knowledge, although this is not enough to resolve the doubts and impasses that arise from the very foundation of that scientific knowledge by demonstration.

**Keywords:** Knowledge. Demonstration. Principles. Aristotle. Plato.

## Introdução

Aristóteles inicia o primeiro livro dos *Segundos Analíticos*, mais especificamente em 71a, afirmando que toda a relação entre ensino e aprendizagem

---

<sup>1</sup> Bacharel, mestre e doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: [guedestaylor@hotmail.com](mailto:guedestaylor@hotmail.com). <http://orcid.org/0000-0002-2444-6053>

advém de conhecimento prévio. Em 71<sup>a</sup> 17, diz que o vir a conhecer se dá por meio de um conhecimento anterior de certos itens necessários, como os *universais*, a partir dos quais é possível adquirir novo conhecimento, tanto pelo modo silogístico, quanto pela indução.<sup>2</sup> Enquanto o conhecimento silogístico é caracterizado pela demonstração argumentativa que toma por base premissas gerais, válidas, verdadeiras e universais, pelas quais, dada a necessidade do termo médio, isto é, da premissa imediata e necessária, se pode concluir um raciocínio de forma verdadeira, rigorosa e necessária, na indução, por sua vez, temos um conhecimento que, partindo da percepção e do entendimento de algo particular, por uma via dialética, ou seja, pela investigação que parte de uma opinião com pretensão de ser verdadeira, cuja validade é posta em cheque pelos argumentos usados, se chegaria a um conhecimento geral, e aplicável a todos os casos.

Nos *Segundos Analíticos*, apesar da referência a outras formas possíveis de conhecimento, o objetivo maior de Aristóteles com seu tratado é apresentar o conhecimento científico demonstrativo, capaz de nos fornecer um conhecimento “*sem mais*”, sem o qual, certamente, de acordo com o estagirita, cairíamos na dificuldade do *Mênon*.<sup>3</sup> O filósofo faz referência à aporia presente no *Diálogo* de Platão, da qual falaremos mais à frente. Mas, a título de introdução, podemos, de modo geral, dizer que ela expressa a impossibilidade de se conhecer, de fato, algo, uma vez que, ao se assumir um dos seguintes dois pontos de partida, nos perceberemos sem saída: 1) a ignorância: se não se sabe algo, como buscar conhecê-lo? ou, se ao encontrá-lo, como saber se isso era o que se estava a procurar? 2) conhecimento prévio: se se conhece previamente algo, podemos chamar de conhecimento aquilo que se alcança à medida que já sabíamos?

Como pode ser percebido, Aristóteles, ao dizer que todo ensinamento e aprendizado requer um conhecimento prévio e que o conhecimento científico demonstrativo escapa à dificuldade imposta por *Mênon*, se compromete com a superação dessa aporia. Em outras palavras, Aristóteles se compromete em dizer que há ganho de conhecimento, mesmo quando já se conhece, anteriormente, algo.

Partindo disso, pretendemos, com o entendimento do que vem a ser o conhecimento *sem mais*, compreender de que maneira obtemos conhecimento de algo que não sabíamos, mesmo partindo de algo que já se sabe.

<sup>2</sup> Cf. ARISTÓTELES, 2004a, p. 13.

<sup>3</sup> Cf. ARISTÓTELES, 2004a, p. 14, 71a 17.

Quanto ao método adotado neste trabalho, queremos salientar que foi intencional o enquadramento e a restrição da questão nos *Segundos Analíticos*, uma vez que os problemas relacionados à aquisição dos *primeiros princípios* (conhecimento prévio), sendo um dos problemas mais difíceis como ressalta Porchat<sup>4</sup>, naturalmente demande a análise de outras obras de Aristóteles. Todavia, nosso procedimento não deixará de, eventualmente, indicar as passagens relacionadas, tanto a esse tema, quanto a outros, sejam eles por meio das palavras de Aristóteles, ou por meio das palavras de seus estudiosos, desde que sejam pertinentes ao nosso escopo.

Através disso, veremos que, por mais que o tratado aristotélico, por um lado, seja suficientemente claro quanto ao conhecimento científico por demonstração proporcionar um ganho de conhecimento em relação à explicação causal, por outro, não é suficiente para resolver, de modo peremptório, as questões sobre o método de aquisição dos primeiros princípios, nem para que se estabeleça, de forma completamente pertinente à Aristóteles, divisões dogmáticas relacionadas às atividades do intelecto no processo de conhecimento em geral.

#### **A aporia do *Mênon* e o conhecimento *sem mais*.**

A aporia da qual Aristóteles faz alusão está no *Mênon*, uma das obras de Platão classificadas como *Diálogos*. Essa aporia vem à tona por meio de um tema anterior, posto por Mênon a Sócrates, que investiga se a virtude é algo que se ensina.<sup>5</sup> Sócrates, à sua maneira, redireciona o tema. Com efeito, mostra a necessidade de, antes, buscar a definição de virtude em sua essência para, assim, entendê-la de modo geral. Somente dessa maneira, seria possível se obter uma compreensão da virtude a qual possa ser aplicada a todos os casos e não somente às situações específicas. Com isso, se percebem em dificuldades, pois só conseguem chegar a exemplos da virtude em casos pontuais, como o caso da virtude do homem, da mulher, da criança, do ancião. Isto é, apenas alcançam uma compreensão restrita às ações atreladas a um fato, a uma ação, ou a uma idade determinada, mas não de modo absoluto.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Cf. PORCHAT, 2004, p. 143.

<sup>5</sup> 70a: “Podes dizer-me, Sócrates a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira? (PLATÃO, 2010, p. 19)

<sup>6</sup> Cf. PLATÃO, 2010, p. 23, 71e- 72<sup>a</sup>.

Com a dificuldade da definição da virtude, Mênon identifica um impasse quanto à aquisição de conhecimento. Em 80d, ele diz a Sócrates:

E de que modo procurarás, Sócrates, aquilo que não sabes absolutamente o que é? Pois procurarás propondo-te <procurar> que tipo de coisa, entre as coisas que não conheces? Ou, ainda que, no melhor dos casos, a encontres, como saberás que isso <que encontraste> é aquilo que não conhecias? (PLATÃO, 2010, p. 81).

Por mais que o que tenha, por assim dizer, ascendido a chama de tal problema tenha sido a questão sobre a definição da virtude, tema mais voltado para o âmbito do conhecimento prático voltado às ações político éticas, a questão sobre a impossibilidade de conhecimento é que ganha notoriedade. Pois, em verdade, como é possível obter conhecimento quando: 1) não se sabe o que se procura; ou 2) se procura o que já se sabe? Sócrates não reconhece nisso um bom argumento e recorre ao argumento da imortalidade da alma<sup>7</sup> para sair desse impasse.

O argumento da imortalidade da alma, *grosso modo*, também admite que a alma pode nascer várias vezes sem, contudo, perecer. A partir disso, Sócrates entende que o conhecimento seria o mesmo que um lembrar, uma vez que a alma, tendo visto todas as coisas, seja no mundo sensível, seja no mundo supralunar, reconheceria o que antes já tivera contato.<sup>8</sup>

Dada a especificidade do contexto platônico da aporia, não prosseguiremos com o desdobrar do argumento de Sócrates, pois, caso contrário, não conseguiríamos voltar a referência que Aristóteles faz em 71<sup>a</sup>, onde diz que a dificuldade do *Mênon* decorre da ausência de um conhecimento “*sem mais*”. Mas o que significa esta expressão “conhecer sem mais”? De acordo com ele, é o conhecimento da causa pela qual certa coisa é, e que não pode ser de outro modo.

[71b 9] Julgamos conhecer cientificamente uma coisa qualquer, sem mais (e não do modo sofístico, por concomitância), quando julgamos reconhecer, a respeito da causa pela qual a coisa é, que ela é causa disso, e que não é possível ser de outro modo. É evidente que conhecer cientificamente é algo deste tipo; pois tanto os que não conhecem julgam estar assim dispostos, como também os que conhecem assim se dispõem de fato; por conseguinte, é impossível que seja de outro modo aquilo de que, sem mais, há conhecimento científico. (ARISTÓTELES, 2004a, p. 15).

<sup>7</sup> Cf. PLATÃO, 2010, p. 51, 81b-c.

<sup>8</sup> Cf. PLATÃO, 2010, p. 53, 81d.

Aristóteles, com isso, não descarta a existência de outros possíveis modos de conhecimento. Até mesmo, como pode ser percebido, faz referência ao conhecimento sofisticado em oposição ao conhecimento *sem mais*. De todo modo, o que parece ser o compromisso diretriz nos *Analíticos* é delimitar o que vem a ser um conhecimento por demonstração, por silogismo científico.

[71b 16] Se há também um outro modo de conhecer cientificamente, investigaremos depois, mas afirmamos que de fato conhecemos através de demonstração. E por “demonstração” entendo silogismo científico; e por “científico” entendo aquele segundo o qual conhecemos cientificamente por possuí-lo. (ARISTÓTELES, 2004a, p. 15).

Tal conhecimento deve partir, segundo Aristóteles, de “[...] *itens verdadeiros, primeiros, imediatos, mais cognoscíveis que a conclusão, anteriores a ela e que sejam causas dela.* [...]” (ARISTÓTELES, 2004a, p. 15, 71b19). São itens verdadeiros e necessários, uma vez que não se pode conhecer cientificamente sem que tais e tais coisas não sejam o caso. Por exemplo, não se pode conhecer de modo geométrico, e sem ser o caso, que a diagonal é comensurável (71b 25), ou que o triângulo, por exemplo, não tenha três lados. É o caso que eles sejam isso (71<sup>a</sup>11). Ademais, são primeiros e imediatos, pois as demonstrações não devem ser compreendidas como pertencentes a uma cadeia infinita. A demonstração deve partir necessariamente de princípios que são o caso, anteriores a conclusão e, por isso, mais cognoscíveis que ela.

Tomemos um exemplo mais emblemático usado por Aristóteles nos *Analíticos* para elucidar este ponto. Como podemos demonstrar que o isósceles tem dois ângulos retos? Se para uma demonstração devemos partir de itens verdadeiros, princípios universais mais cognoscíveis que a conclusão, qual seria o princípio desse silogismo? O universal<sup>9</sup> “*ter 2 ângulos retos*” que, ao ser atribuído necessariamente ao sujeito “triângulo”, nos fornece a premissa maior: todo triângulo tem 2R. De certa forma, a definição de triângulo pode ser entendida como um universal, pois a compreensão que a figura geométrica de três lados é um triângulo é anterior e mais cognoscível que a compreensão de que isósceles tem três lados. Quer dizer, o triângulo não tem três lados

<sup>9</sup> Angioni ressalta que o uso dos universais nos *Segundos Analíticos* é bem peculiar em relação a outras obras do estagirita. CF. ANGIONI, s/d, p. 332. Todavia, para os fins deste trabalho, estamos nos referindo a sua compreensão estrita de “predicação geral”.

porque é um isósceles, mas, ao contrário, isósceles, por ter três lados, é compreendido como sendo um triângulo. Destarte, a partir da premissa: *todo triângulo têm 2R*, captamos a premissa menor: *o isósceles é um triângulo*, logo, concluímos e podemos demonstrar que *o isósceles tem a soma de seu ângulos internos igual a dois ângulos retos*.<sup>10</sup>

Resumindo. A demonstração de que um triângulo isósceles possui a soma de seus ângulos internos equivalente a dois ângulos retos deve partir da compreensão *universal* de que ter 2R (dois ângulos retos) é o caso de ser atribuído ao sujeito triângulo, um conceito mais geral que comporta a essência dos outros tipos de triângulos. Desta maneira, quando partimos da compreensão de que, necessariamente, todo triângulo tem 2R e que isósceles é um triângulo, concluímos, e temos a possibilidade de demonstrar, que, necessariamente, isósceles tem 2R. Neste caso, temos um conhecimento *sem mais*, ou seja, temos a demonstração causal, isto é, do por que o isósceles tem 2R, não podendo ser de outro modo.

De modo geral, esta é a estrutura da demonstração do conhecimento científico: *premissa maior e universal, premissa menor e imediata*, de onde se segue a *conclusão* por via de demonstração da causa necessária, ou seja, *do por que tal coisa é e não pode ser de outro modo*.

Ao longo dos *Segundos Analíticos*, Aristóteles desdobra várias aplicações dessa estrutura geral e, em cada caso específico, surgem problemas pontuais no sentido da adequação de determinado conhecimento à estrutura silogística demonstrativa. No entanto, a apresentação e a aplicação do conhecimento *sem mais* não elimina as questões fundamentais a respeito do conhecimento prévio aludido em 71b19, nem mesmo fornece o conhecimento do modo como são apreendidos tanto os universais, quanto as premissas imediatas de um silogismo. A próxima seção, será dedicada a essas questões. Veremos o que pode ser entendido nos *Segundos Analíticos* com relação a elas.

### ***Questões sobre o princípio da ciência***

Em 100b 5, Aristóteles faz uma intrigante alusão à inteligência como sendo o princípio da ciência, por ser mais verdadeira e por fornecer mais conhecimento dos princípios em comparação com as demonstrações:

<sup>10</sup> Cf. 73b 32.

[100b 5-16] [...] uma vez que nenhum outro gênero é mais exato que a ciência, a não ser a inteligência, e que os princípios propiciam mais conhecimento do que as demonstrações, e que toda ciência se dá com raciocínio, dos princípios não há ciência, mas, visto que não é possível haver nada mais verdadeiro que a ciência, a não ser a inteligência dos princípios – para os que consideram isso e que o princípio da demonstração não é demonstração, de modo que ne, o princípio da ciência é ciência. Pois bem: se não dispomos de nenhum outro gênero verdadeiro além da ciência, é a inteligência que é princípio da ciência; E o princípio é do princípio, ao passo que a ciência, em seu todo, se tem semelhante com relação ao assunto em seu todo. (ARISTÓTELES, 2004b, p. 85).

Há, portanto, segundo Aristóteles, inteligência dos princípios e não ciência, uma vez que toda ciência é constituída pelo raciocínio, e a inteligência não pode ser pensada através desse, por assim dizer, método. Essa passagem indica claramente que há diferença entre raciocínio e inteligência.

Num outro estudo<sup>11</sup>, vimos a referência ao mesmo contraste entre raciocínio e inteligência, à época, em *Ética a Nicômaco*.<sup>12</sup> Na ocasião, ao investigar a diferença entre *razão* e *intelecto* em Aristóteles, mais especificamente, a diferença entre *dianoia* e *nous*, o artigo de James Lesher, *The meaning of nous in the Posterior Analytics*, foi de extrema relevância. Por ele, chegamos a concluir que o *nous* (intelecto), seria a evidência necessária para a *busca* (*dianoia* – atividade racional) de conhecimento. Ou seja, a cada novo conhecimento em *ato*, teríamos um, por assim dizer, novo *nous* que, por sua vez, seria a base para a atividade racional – *dianoia* – um conhecimento em *potência*, ainda em processo. Isto teria a ver com o que chamamos de “[...] *unidade fundamental do processo cognitivo, no qual cada ponto de partida já é um ponto de chegada e cada ponto de chegada não é senão um novo ponto de partida.*” (GUEDES, 2015, pp. 73-74).

Essa conclusão advém do entendimento que Lesher tem da função ampla do *nous* a partir dos *Segundos Analíticos*, sobretudo, em sua relação com o *universal*. De fato, ao lermos o texto de Aristóteles, não há grandes dificuldades em compreender que o universal pode ser entendido como um princípio, seja ele próprio, ou comum. Sendo a inteligência a apreensão dos princípios, ela, então, teria a ver, em última análise, com os universais.

<sup>11</sup> GUEDES, A. O conceito de *nous* e sua relação com o conceito de *dianoia* no pensamento de Aristóteles. In: *Inquietude*, vol. 06, nº 02, p. 52-74, Goiânia, jul/dez 2015.

<sup>12</sup> Cf. GUEDES, 2015, p. 56.

Nos capítulos 9 e 10, Aristóteles diz sobre a diferença entre os princípios os quais podem ser próprios, ou comuns. Princípios próprios são os relativos a determinados campos do conhecimento, como, por exemplo, *a unidade*, na matemática, e *a grandeza*, na geometria. Os princípios comuns, ou axiomas comuns, são os mais gerais e, por isso, dão suporte às demonstrações e às definições. Isto é, são os que, tirando a especificidade – unidade, ou grandeza – podem ser percebidos como fundamento em outras áreas do saber. Este seria o caso do princípio de não contradição, ou princípio de identidade.<sup>13</sup> Sua generalidade permite a evidência, por exemplo, de que o triângulo é tal que não pode ser confundido com o círculo, bem como, que a unidade não pode ser entendida, de modo absoluto, como sendo a parte.

Neste sentido, parece que os princípios próprios e os comuns, assim como os universais e as premissas imediatas estão submetidos à atividade intelectual em geral, uma vez que dependem de um princípio mais geral, como o de não contradição. Por isso, não é impertinente entendermos que há *nous* com relação a tais princípios, não obstante haver diferenças entre o modo de apreensão dos mesmos.

Nesta esteira, Lesher indica passagens nos *Analíticos* pelas quais se pode entender o *nous* como apreensão dos princípios também pelo modo indutivo. De fato, em 88<sup>a</sup>3-14 e 100b1, vemos que os universais podem ser entendidos como que adquiridos pelo repetido números de percepções (LESHER, 1973, pp. 51-53).<sup>14</sup> Isso implica que a atividade do *nous* não pode ser *somente* compreendida como uma apreensão imediata independente da experiência, uma espécie de conhecimento *a priori*. A função do intelecto, como reforça Lesher, admite uma construção pela via sensível, uma vez que o universal surge como o resultado de variadas percepções.

Além disso, Lesher indica que a tradução de Ross e outros de 88b33 não demarca a diferença presente entre *nous*, *episteme* e *episteme* indemonstrável; algo que favorece o entendimento de que o *nous* não é somente uma *episteme* indemonstrável.<sup>15</sup> Tal diferença parece ter sido observada nas traduções de Barnes<sup>16</sup> e Angioni, onde vemos,

<sup>13</sup> Cf. *Met.* 996b1 - 997<sup>a</sup>15.

<sup>14</sup> “[...] And it is this progression which I think is present in Aristotle’s mind when at 100b1 ff. he describes the process in which perception produces the universal and speaks of a ‘stop’ at the species of animal, and next at animal, and finally a stop when the unitary universals are reached [...]” (LESHER, 1973, p. 62).

<sup>15</sup> Cf. LESHER, 1973, p. 54.

<sup>16</sup> Apesar de Barnes não traduzir por intelecto, mas por compreensão: “[...] Nor is comprehension concerned with them (by comprehension I mean a principle of understanding), nor indemonstrable understanding (this is belief in an immediate proposition). [...]” (BARNES, 1993, p. 45).

em 88b35, que, por inteligência deve se entender *princípio de conhecimento científico* e, por conhecimento indemonstrável, a *concepção de uma premissa imediata*.<sup>17</sup>

Todavia, acredito que Lesher, com isso, queira dizer que não temos *nous* no conhecimento indemonstrável, porque isso seria incoerente, tanto com sua proposta de pensá-lo de modo amplo, como incoerente com o próprio Aristóteles, uma vez que afirma, categoricamente, que os primeiros princípios são indemonstráveis e deles temos *inteligência*. Mas vejo que Lesher com isso quer identificar uma certa diferença metodológica entre a inteligência e o seu caráter indemonstrável presente num mesmo ato. Ou seja, a compreensão do *nous* pode admitir um processo indutivo, quando se trata dos universais, assim como pode admitir um processo intuitivo, quando for o caso da apreensão das premissas imediatas. Isso pode ser compreendido em uma visão ampla do conceito de intelecto, na qual

[...] a relação entre o *nous* e a *indução (epagoge)* seria esta: há uma atividade, apreensão do princípio universal; falar desta atividade como *ato* da *noesis* é dar uma caracterização *epistemologica*, ao passo que falar de *indução* é falar *metodologicamente*. [...] (GUEDES, 2015, p. 66).<sup>18</sup>

Porém, como bem observa Lesher, há trechos controversos nos *Analíticos* com relação a, por assim dizer, uma certa valoração entre a ciência e a inteligência. Apesar de Aristóteles em 100b 5 dizer que a inteligência é mais exata que a ciência, em 88a5-8 diz que a compreensão do universal é mais precisa que a intuição. Levando ao entendimento que o conhecimento/*episteme*, é mais valioso que a intuição intelectual (*noíesis*) (1973, pp. 53-54).

Além disso, a afirmação quanto ao método de aquisição dos universais por indução não está isenta de problemas. Porchat ressalta a dificuldade entre as passagens 100b3-4 e 100b14-16, onde a primeira diz ser a indução (*epagogé*) a competência de apreensão dos primeiros princípios, ao passo que a segunda diz ser a intuição intelectual (*nous*) a responsável.

Quanto a essa questão, assim como Porchat, Zingano identifica, no problema expresso pelo binômio indução-intuição, a necessidade de investigação sobre a

<sup>17</sup> Cf. ARISTÓTELES, 2004a, p. 71.

<sup>18</sup> “[...] *Intuição* e *indução* não respondem à mesma questão, tampouco estão em conflito. [...]” (ZINGANO, 2004, p. 29).

dialética<sup>19</sup>, um modo de argumentação dialógico no qual se toma como ponto de partida proposições com pretensão de serem verdadeiras, isto é, opiniões (*ta endoxa*). O sentido do método dialético é revelar, após a rigorosa depuração argumentativa, a verdade, o que significa negar, ou afirmar a, então, opinião tomada como ponto de partida. Deste modo, “[...] como a dialética pode discorrer sobre tudo, apoiando-se nas opiniões aceitas, nesta medida ela pode *contribuir* para a aquisição dos princípios. [...]” (ZINGANO, 2004, p. 29).

Mas, apesar de concordarem que o problema entre a indução e a intuição no processo de aquisição dos princípios aponta para a investigação da dialética em Aristóteles, discordam em suas traduções da passagem 101 b3-4 de *Tóp. I, 2*, mais especificamente do trecho *hodòn ékhei*, que diz respeito à dialética. Na interpretação de Zingano, a dialética *tem a ver* com a aquisição dos primeiros princípios, ao passo que Porchat diz que a dialética é o *caminho para* a aquisição dos primeiros princípios.<sup>20</sup>

Não pretendemos nos aprofundar nessa investigação, o que significa dizer, não trataremos da dialética aqui, pois, como vimos, isso nos levaria a outros textos de Aristóteles e nossa intenção é entender a relação do conhecimento prévio e do conhecimento *sem mais* em referência à aporia do *Mênon* nos *Segundos Analíticos*. Contudo, é importante perceber que a questão da aquisição dos princípios, como ressalta Zingano, é um dos problemas mais difíceis em Aristóteles,<sup>21</sup> e por isso, não temos como resolver – se é que existe solução para tal problema – somente com a leitura dos *Analíticos*.

Por fim, salientamos que toda a dificuldade envolvendo a atividade do *nous* não compromete a proposta de Lesher em pensá-lo nos *Analíticos* como aquisição dos universais pela indução. Ao contrário, com seu estudo, Lesher colabora, ao indicar uma via de ação ligada à sensibilidade, para a abertura necessária dos horizontes investigativos necessários para a compreensão imparcial da atividade do intelecto em sua plenitude. Com isso, podemos nos desviar de conclusões precipitadas, o que, dada a magnitude do pensamento de Aristóteles e das questões que ele enfrenta, pode ser compreendido como um bom resultado.

<sup>19</sup> Cf. PORCHAT, 2004, p. 145.

<sup>20</sup> Cf. PORCHAT, 2004, p. 147.

<sup>21</sup> Cf. PORCHAT, 2004, p. 143.

**Conclusão**

Portanto, podemos dizer que o conhecimento *sem mais* é o conhecimento que demonstra a causa necessária de um certo juízo expresso na conclusão. Também podemos dizer que, de acordo com Aristóteles, quem não possuir [...] explicação do por que, sendo possível uma demonstração, não possui conhecimento [...]. (ARISTÓTELES, 2004a, p. 25).<sup>22</sup>

Quanto ao conhecimento prévio, entendemos que seu âmbito ultrapassa a esfera do conhecimento científico. Em *Metafísica* 1005<sup>a</sup> 20-25, Aristóteles nomeia este âmbito como sendo a ciência do filósofo, ou a *Filosofia Primeira*, que se dedica na investigação das causas primeiras e dos axiomas, tema que não é propriamente dos *Analíticos*.<sup>23</sup>

Neste sentido, ao que parece, a ciência está limitada por sua própria essência. Quer dizer, sendo constituída pelo discurso racional, não tem autonomia para dizer sobre seus princípios, ou sobre o seu fundamento. Nesse caso, a investigação deixa de ser científica, passando a ser filosófica, ou metafísica, como passou a ser entendida pela tradição. Mas talvez este julgamento seja precipitado, ou mesmo, parcial, pois, como vimos, não temos como afirmar indubitavelmente que o método intelectual seja totalmente diferente do método científico, uma vez que, ao que tudo indica, ambos fazem o uso da dialética.

Por fim, com relação à aporia do *Mênon*, parece ser razoável depreender que podemos conhecer algo previamente e, ainda assim, obter conhecimento de algo que não sabíamos; esta é a relação do universal com a demonstração. Quer dizer, podemos conhecer o universal e, ao mesmo tempo, não saber demonstrar algo a partir dele. Assim, ao aprender a demonstrar o porquê de algo ser necessariamente o que é, adquirimos conhecimento de algo que não sabíamos, mesmo que este conhecer não trate de conteúdo, mas apenas da forma; uma diferença entre ontologia e epistemologia, respectivamente.

**Referências**

<sup>22</sup> Cf. 74b 26-28.

<sup>23</sup> “[...] Mas não esqueçamos que o estudo dos axiomas cabe fundamentalmente à filosofia primeira e não está entre os temas principais do tratado sobre a ciência, embora eles sejam e tenham de ser frequentemente mencionados, sobretudo nos capítulos iniciais do livro I, em virtude de sua função estruturadora de todo saber dianoético, conseqüentemente também do saber demonstrativo. [...]” (PORCHAT, 2004b, p. 226).

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 23	Maio - Agosto 2021	p. 54 - 65
--------------------------	--------	-------	--------------------	------------

ANGIONI, L. **Conhecimento e opinião em Aristóteles (Segundos Analíticos 1.33)**, s/d, GT – Aristóteles, Unicamp, pp. 329-341.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Edson Bini, Edipro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Posterior analytics**. Trad. Jonathan Barnes, Clarendon Press, Oxford, 1993.

\_\_\_\_\_. **Segundos analíticos**, Livro I. Trad. Lucas Angioni, Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução, nº 7, UNICAMP, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Segundos analíticos**, Livro II. Trad. Lucas Angioni, Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução, nº 7, UNICAMP, 2004b.

GUEDES, A. O conceito de *nous* e sua relação com o conceito de *dianoia* no pensamento de Aristóteles. In: **Inquietude**, vol. 06, nº 02, p. 52-74, Goiânia, jul/dez 2015.

LESHER, J.H., The Meaning of NOYΣ in the Posterior Analytics. In: **Phronesis**, Vol. 18, Nº 1, pp. 44-68, 1973.

PLATÃO. **Teeteto**. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2010.

PORCHAT, O. Sobre a doutrina aristotélica dos princípios das ciências, Réplica a Francis Wolff. In: **Analytica**, V. 8, nº1, 2004b, pp. 189 – 238.

\_\_\_\_\_. Voltando à dialética de Aristóteles, réplica a Marco Zingano. In: **Analytica**, V. 8, nº1, 2004, p. 143.

ZINGANO, M. Dialética, indução e na aquisição dos primeiros princípios. In: **Analytica**, V. 8, nº1, 2004, pp. 27-41.

## DESCARTES E A *TECHNÉ* MODERNA

Antônio José Nascimento<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo analisa a contribuição de Heidegger para o entendimento de como a metafísica cartesiana da subjetividade concorreu para a concretização técnica do mundo, posto que essa posição metafísica se torna verdadeiramente conspícua para a nova liberdade do homem e para o modo de ser técnico da ciência moderna. Na representação matemática da natureza como objeto (ante)posto por um sujeito, o mundo então convertido em imagem, como pretende Heidegger, passa a constituir a essência da época moderna. Deveras, com sua redução a equações matemáticas, a *res extensa* é preparada para se transformar de matéria natural em produto da técnica. A centralidade do *cogito*, enquanto operador basilar da cognição calculadora, demarca o horizonte no qual tudo se desdobra como produto da vontade do homem, de sua projetualidade. Nesse sentido, a técnica assoma como manifestação instrumental dessa vontade, e seu caráter – o de ser uma técnica científica, uma *tecnologia* – está subtendido no enquadramento matemático do *saber* calculante da ciência que emerge da racionalidade estruturada pela ontologia cartesiana, destinada a servir de meio para o controle e domínio da totalidade do real.

**Palavras-chave:** Modernidade. Representação. *Ego cogito*. Cálculo. Técnica.

## DESCARTES AND MODERN *TECHNE*

66

### Abstract

This article analyzes Heidegger's contribution to the understanding of how the Cartesian metaphysics of subjectivity contributed to the technical realization of the world, since this metaphysical position becomes truly conspicuous for the new freedom of man and for the way of being technical of modern science. In the mathematical representation of nature as an object put forward by a subject, the world then converted into an image, as Heidegger intends, becomes the essence of the modern age. Indeed, with its reduction to mathematical equations, the *res extensa* is prepared to transform itself from natural matter into product of the technique. The centrality of the *cogito*, as the basic operator of calculating cognition, sets the horizon in which everything unfolds as a product of man's will, of his projectuality. In this sense, the technique appears as an instrumental manifestation of this will, and its character - that of being a scientific technique, a *technology* - is subtended in the mathematical framework of the calculating knowledge of science that emerges from the rationality structured by the Cartesian ontology, destined to serve as a means for the control and mastery of the totality of the real.

**Keywords:** Modernity. Representation. *Ego cogito*. Calculation. Technique

---

<sup>1</sup> Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Sergipe (1986), Mestre em Teoria Econômica (1994) pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e Doutor em Filosofia pela Universidade de Évora. Atua como professor do quadro efetivo do Departamento de Economia da UFS. Email: ajntoinho@outlook.com. <http://orcid.org/0000-0002-6970-0617>

## Introdução

É nos tempos modernos que se consoma o projeto de objetivação científica da natureza e de exploração técnica do mundo como forma específica de vigência da realidade que vigora, para Heidegger, como *objetidade processável* da *representação processadora*, em vista do que o homem se converte em sujeito e o mundo, por sua vez, em objeto.

Em virtude de seu caráter eminentemente tecnocientífico, a modernidade é sobretudo o evento do empoderamento do homem na *fabricação* do mundo, no sentido de que este agora se constitui como projetualidade – ou bem como *imagem* – posta aí como *ob-jectus* (*Gegen-stand*) por um sujeito autoinvestido na condição de regente da exposição dos entes. Nessa tomada de posse do mundo, aos entes suprime-se-lhes a pura presença como automanifestação para, em seu lugar, fazer-se valer o que pode ser trazido à ‘presença’ (*Vor-stellen*) como resultado, unicamente, da deliberação de um *subjectum*.

Com efeito, o modo moderno de produzir o desvelamento dos entes já não é mais o da produção do mundo natural segundo suas próprias delimitações, e nem tampouco o da produção *circumspecta*, própria do modo originário de o humano estar no mundo com os outros (*Mitsein*) em sua humanidade, mas o da desmesura, o da prodigalidade concernente à *vontade de poder* da provocação tecnológica que conduz até mesmo o homem à objetificação.

Reduzido a mero recurso – ou a capital humano – do *Gestell* que o mobiliza, o humano assim funcionalizado desempenha-se, contudo, como principal componente do programa *racionalizado* de exploração dos entes como insumo, como matéria-prima desse ordenamento peculiar baseado no ciclo incessante do *produzir pelo produzir* internado na essência mesma da técnica, que, em sua fuga para a frente, afasta o homem da lembrança do *ser*.

Para a compreensão de como se chegou a isso, o presente artigo examina como Heidegger circunscreve o papel desempenhado pela metafísica cartesiana na constituição do mundo moderno (*Neuzeit*) que se realiza como imagem tecnologicamente processada. Ao fazer avançar o ente como objeto da ‘representação’ (*Vor-stellung*) posta por um *subjectum* alçado a regente de toda determinação, o que ao fim e ao cabo se leva a efeito com a ontologia cartesiana é o projeto de apropriação (tecno)científica do mundo agora convertido em realidade operacional da técnica. Afinal, enquanto método, a calculabilidade – o *extenso* mensurável de Descartes – é sempre um poder contar previamente com algo; *ergo*, é esquadrinhamento desafiador pertencente à essência metafísica da técnica.

## 1 – Descartes e a fundação da metafísica moderna

Em sua exegese da modernidade, Heidegger (2013, p. 99) distinguiu a metafísica da subjetividade de Descartes como o acontecimento de maior envergadura dos novos tempos – o seu começo decisivo –, porquanto nela se consubstancia uma forma de expressão da liberdade humana historicamente sem precedentes. Coube a Descartes, diz Heidegger (2012a, p. 132), a tarefa de criar o fundamento metafísico para essa libertação, que o homem experimenta em sua decisão no tocante ao que deve ser sabido e na garantia da certeza de que sabe, “enquanto autodeterminação certa de si mesma” ou como o essencial dessa “liberdade reclamada como autocerteza”.

Noutras palavras, a filosofia de Descartes cumpre o papel conspícuo de ser essa referência organizadora e mesmo fundadora da “nova liberdade” da época moderna, em que o homem se dá a lei a si próprio e estabelece o que é necessário e vinculante na representação de si e de sua essência. De ora em diante, “ser livre” passa a significar que, “em lugar da certeza da salvação que era critério de medida para toda a verdade, o homem põe uma certeza em virtude da qual e na qual alcança a certeza de si como daquele ente que se coloca a si mesmo como sua própria base”<sup>2</sup> (HEIDEGGER, 2013, p. 636).

Descartes, realmente, protagoniza uma extraordinária reviravolta na tradição engendrada pelos gregos, ao tornar legítimo o artifício da dúvida que promove a varredura das convicções cristalizadas por todo um passado que ele próprio se incumbe agora de colocar em suspensão. Ao fim e ao cabo de seu itinerário, conforme indicação de Bornheim (1996, p. 99), “o nosso filósofo alcança por fim a certeza absoluta, o *cogito*, ponto de partida de toda edificação filosófica”, e com a qual “a experiência absoluta já não coincide com a experiência do Absoluto”, mas com o averiguável “em termos simplesmente humanos”, por meio “do exercício da razão presa à sua própria imanência”. Varrido, assim, o passado, “inventa-se o homem moderno”.

No modo de ver de Touraine (1994, p. 60), a dominância do pensamento de Descartes na modernidade não se deve unicamente à sua condição de “arauto do racionalismo”, mas sobretudo a ter podido fazer a modernidade “avançar com firmeza”. Isso porque a herança de Descartes extrapola a mera descoberta do Método e das regras capazes de protegê-lo

<sup>2</sup> Esta e todas as demais citações retiradas de textos aqui originalmente referenciados em espanhol, italiano e inglês foram por mim traduzidas. Outrossim, esclareço que optei por não reproduzir em rodapé, por uma questão de parcimônia, o original das muitas passagens citadas no interior dos parágrafos, exceção feita, entretanto, àquelas destacadas em margens próprias.

internamente contra o logro da experiência imediata. Através do *cogito* que entroniza o sujeito no controle da razão que é agora “experimentada na consciência do pensamento”, o espírito humano está livre para esquadriñar o ordenamento da natureza, decifrar suas leis e facultar ao homem, enfim, assenhorear-se do mundo natural da vida.

Como fundador da filosofia moderna, Descartes vai exprimir no *cogito* o arrimo que faltava à construção do domínio do homem sobre todo o ente (Cf. GALIMBERTI, 2010, p. 190). Evidentemente que a metafísica, agora subjetivada, continua a dominar. Todavia, muda – observa Galimberti (2010, pp. 190-191) – “a unidade de medida à qual a totalidade do ente deve referir-se para ser garantida, mas não muda a exigência de segurança, que se acentua e se torna mais rigorosa”. Semelhante exigência de rigor é discernível, consoante indicação de Kobayashi (1996, p. 14), no emprego que Descartes realiza de sua metafísica como fundamento para a sua física, motivo pelo qual desenvolve suas ideias em recorrente referência à filosofia da natureza.

Maritain (2003, p. 44), contudo, não endossa a tese do protagonismo da filosofia da natureza de Descartes, porque a vê tão-somente como uma transferência para a ordem filosófica daquilo que já se vinha conformando como exigência do *apparatus* físico-matemático crescentemente empregado pela ciência emergente na interpretação da natureza sensível. Decididamente, pareceu-lhe que a filosofia mecânica da natureza de Descartes compreendia apenas “uma adaptação maravilhosamente servil da filosofia ao estado dinâmico das ciências e da pesquisa científica de sua época”. De resto, aduziu que, como modelo de inteligibilidade fundado na interpretação quantitativa, a filosofia cartesiana apenas fornece uma explicação do funcionamento dos fenômenos em seu apelo à *res extensa* tomada a partir do observável e do mensurável, isto é, da *quantitas* das coisas aplicada à lógica identitária de compreensão dos fenômenos.

Para Heidegger<sup>3</sup> (2013), diferentemente, ao transformar o homem em sujeito, e fazer dessa investidura o sustentáculo de uma nova mundividência, a metafísica cartesiana da subjetividade não somente confere ao homem um estatuto propriamente moderno, como também demarca o cunho da metafísica moderna. Até Descartes, a tradição metafísica consagrara que “*todo ente*, na medida em que é um ente, é compreendido como *sub-iectum* [...] e significa o que subjaz, o que está na base, e que desde si já se coloca adiante” (HEIDEGGER,

<sup>3</sup> Notadamente nas seguintes seções: “El dominio del sujeto en la época moderna” [*Die Herrschaft des Subjekts in der Neuzeit*], “El cogito de Descartes como cogito me cogitare” [*Das Cogito Descartes' als me cogitare*] e “El cogito sum de Decartes” [*Descartes' Cogito Sum*].

2013, p. 635). Com Descartes, por conseguinte, processa-se a insólita conversão do “eu” humano em *sujeito* da metafísica da era moderna, a partir da qual, então, acrescenta Heidegger (2013, p. 635),

A tradicional pergunta condutora da metafísica – o que é o ente? – se transforma [...] na pergunta pelo método, pelo caminho no qual, desde o homem mesmo e para ele, busca-se algo incondicionalmente certo e seguro, e se delimita a essência da verdade. A pergunta ‘o que é o ente?’ se transforma na indagação pelo *fundamentum absolutum inconcussum veritatis*, pelo fundamento incondicional e inquebrantável da verdade<sup>4</sup>.

## 2 - “O matemático” como enquadramento preabarcável da totalidade

Na instauração de sua metafísica, o expediente de Descartes consistiu em colocar “o matemático” como o fundamento mais elevado e absoluto para o *ser* do ente em geral. Nessa condição essencial do matemático como projeção, tem lugar a formulação axiomática originária e antecipadora do real como experiência disposta num ordenamento inteligível de princípios básicos. Assim, acrescenta Heidegger (1967, pp. 102-103), “se a matemática, no sentido de uma *mathesis universalis*, deve fundar e enformar a totalidade do saber, requer então a formulação de axiomas especiais”, os quais, além de serem “absolutamente os primeiros, intuitivamente evidentes, em si e por si mesmos [...] precisam estabelecer antecipadamente, no que concerne à totalidade do ente, o que é o ente e o que ser significa, de onde e como a coisidade das coisas é determinada”.

A definição cartesiana de uma posição essencialmente matemática dos entes não admite que algo como uma predeterminação vigente nas coisas mesmas se possa verificar. Resulta, então, que a *proposição fundadora* não poderia jamais ser uma proposição arbitrária qualquer, que não pudesse, mais que tudo, estar baseada em seu próprio fundamento. Tem de ser, pois, um princípio basilar absoluto, fonte de todo assentar, quer dizer, “uma proposição em que aquilo sobre o que ela diz algo, o *subjectum* (*ὑποκείμενον*), não proveio de nenhum outro lugar” (HEIDEGGER, 1967, p. 103). Mais do que pugnar por uma lei fundamental para a natureza, de ora em diante o importante mesmo, em conformidade com Heidegger (1967), é o poder firmar-se da razão em seus próprios requerimentos, como fulcro de todo conhecimento e como tribunal de última instância para todas as determinações do *ser*, já que as coisas não devêm mais em sua coisidade.

<sup>4</sup> “La tradicional pregunta conductora de la metafísica –¿qué es el ente?– se transforma [...] en pregunta por el método, por el camino en el cual, desde el hombre mismo y para él, se busca algo incondicionalmente cierto y seguro y se delimita a la esencia de la verdad. La pregunta «¿qué es el ente?» se transforma en pregunta por el *fundamentum absolutum inconcussum veritatis*, por el fundamento incondicional e inquebrantable de la verdad”.

Na metafísica de Descartes, para alguma coisa *ser* há que ter sido posta ou presentificada como objeto por um sujeito seguro de si próprio, resguardado em sua confiança na representação matemática outorgante de um domínio prévio da essência (calculada) dos entes. Esse, desde logo, o traço marcante de que se reveste a metafísica cartesiana para o que Heidegger identificaria como um passo decisivo rumo à tecnologia moderna.

Vattimo (1991, p. 87), a propósito, ressaltou que, não obstante se costume associar a configuração do mundo moderno a um expediente da ciência e da técnica, o certo é que a identificação do *ser* das coisas com a certeza posta por um sujeito, enquanto mentalidade, esteve na raiz do processo mediante o qual se gestou e se robusteceu a atitude mobilizadora que consistiu em submeter o *ser* dos entes a uma deliberação da vontade humana.

De uma maneira com a qual Heidegger decerto teria concordado, Spengler, em *A Decadência do Ocidente*, explorou como poucos o caráter da mudança de orientação do mundo matemático cartesiano em comparação com o antigo, o grego. Com apreensão perspicaz e elaboração refinada da questão do pensamento matemático e de seus mundos numéricos, Spengler (1966, p. 66) faz-nos ver que as bem determinadas propriedades da matemática não são exatamente uma construção abstrata e universal, imutável e idêntica de uma espécie de *a priori* sintético kantiano, mas antes “a expressão de um sentimento do universo [e] princípio de um ordenamento do produzido” no centro de uma cultura. Por isso – diz ele –, “há [...] mais de uma matemática”. A estrutura interna da geometria euclidiana, por exemplo, é inteiramente distinta da cartesiana.

Com efeito, “o matemático antigo não conhece mais do que o que vê e toca. Onde cessa a visibilidade limitada e limitante, objeto único de seus pensamentos, ali termina sua ciência” (SPENGLER, 1966, p. 88). A relação, portanto, dessa matemática com as coisas visíveis é marcante, diferentemente do que se dá com a abstração numérica do cálculo infinitesimal moderno-cartesiano, que “desfaz o conceito de magnitude, da dimensão sensível, transmitida pelos textos antigos e a tradição árabe, e o substitui pelo valor variável relativo das posições no espaço” (SPENGLER, 1966, p. 80). Noutras palavras,

o número antigo, constante, foi dissolvido no número variável. A geometria, *convertida* em analítica, desfez todas as formas concretas. Em lugar do corpo matemático, em cuja imagem rígida se determinam certos valores geométricos, a análise pôs relações abstratas de espaço que já não são aplicáveis aos fatos das intuições sensíveis reais<sup>5</sup> (SPENGLER, 1966, p. 93).

<sup>5</sup> “[...] el número antiguo, constante, ha quedado disuelto en el número variable. La geometría, *convertida* en analítica, ha deshecho todas las formas concretas. En lugar del cuerpo matemático, en cuya imagen rígida se

A reviravolta assim processada no matemático importou, nas palavras de Rüdiger (2014, p. 105),

em sua crescente predominância sobre o pensar, a subordinação da medida concreta ao cálculo abstrato e, com ela, a enunciação do princípio da razão. As coisas passaram a ser determinadas cada vez menos pelo que é próprio delas mesmas, tornando-se, em vez disso, o que objeta ao subjacente, isto é, à razão [...] O resumo é que a matemática deixou de ser arte liberal para se tornar o veículo da ciência moderna da natureza.

No sentido forte mesmo de ascensão e predomínio da representação matemática como figura distintiva do pensamento que orienta o saber operatório da modernidade, a metafísica de Descartes, bem se vê, foi fulcral na constituição da *ratio cognoscendi* do mundo da vida moderna. Como indicação, ainda, dessa mudança de orientação do *novo* que agora governa, cumpre-se, para além do bem e do mal, a moderna *provocação técnica* da natureza – em que pese encontra-se ela mesma inscrita no *continuum* da linhagem histórica do pensamento metafísico ocidental.

Como quer Heidegger (2012a, p. 99), o caráter moderno do pensar é já “a execução e a consequência de um modo determinado do estar-aí histórico, da respectiva posição-de-fundo diante do Ser em geral e do modo como o Ente enquanto tal se manifesta”. Daí que, *in summa*: “o novo mundo da nova época tem seu fundamento próprio ali onde toda história busca seu fundamento essencial: na metafísica, isto é, numa nova determinação da verdade do ente, em sua totalidade, e da essência da verdade” (HEIDEGGER, 2013, p. 639).

72

### 3 – O *ego cogito* como *fundamentum*

De fato, pode-se falar metafisicamente num *continuum*. Sem embargo, há, em Descartes, uma determinação inteiramente nova do que se enuncia em comparação com o oferecido pela tradição, notadamente no que concerne ao percurso histórico da verdade, entendida, originalmente, entre os antigos gregos, como *aletheia* ou atributo manifestativo da natureza, e depois como *adaequatio*, isto é, como correspondência entre o intelecto e a coisa, para, finalmente, traduzir-se como *certitudo* – a certeza subjetiva cartesiana. Desta feita, é como *fundamentum absolutum* e, ao mesmo tempo, *inconcussum* da certeza da *veritatis* que o *subjectum* cartesiano dota a modernidade de uma peculiaríssima maneira de conhecer e de

---

hallan ciertos valores geométricos, el análisis ha puesto relaciones abstractas de espacio que ya no son aplicables a los hechos de las intuiciones sensibles actuales”.

operar sobre a matéria-mundo agora convertida em realidade objetiva das coisas (Cf. HEIDEGGER, 2013, p. 868).

A partir do que Zimmerman (1990, pp. 171-172) designou por *subjectivistic turn* encetada por Descartes, “a humanidade começou a arrogar-se a si mesma o papel de Deus, de fundamento fundador, o produtor de todas as coisas”, e desse modo concorreu para tornar possível a projetualidade humana fundada exclusivamente nos critérios da certeza do sujeito cognoscente. E foi justamente essa certeza de si mesmo do ego cogitador que Descartes empregou como base ontológica para todas as coisas. Com isto, a partir dele, conforme já assinalado, para algo vir a *ser* teria que estar implicado no *ser* objeto de um sujeito autodeterminado, certo de si mesmo, vale dizer, “nada realmente é a menos que possa ser representado (*vorgestellt*)”. E assim, apoiada na incondicionalidade do *subjectum*, é como se configura a metafísica da época moderna, para o que foi determinante – torne-se a ressaltar – a constituição mesma da metafísica cartesiana.

No entender de Heidegger, Descartes se antecipa assim na apreensão das necessidades essenciais dos novos tempos, fornecendo-lhes uma direção segura com vistas à *mundanização* (no sentido mesmo de um conhecimento mundano) da verdade dos entes e ao estabelecimento igualmente seguro da essência dessa verdade. Nessa perspectiva, o próprio Heidegger (2013, p. 640) se pergunta, então, de que maneira Descartes empreende esse feito antecipador do fundamento metafísico da nova liberdade e de que espécie, afinal, teria de ser este fundamento. Sua resposta:

De uma espécie tal que o homem, a cada momento, pudesse, a partir de si mesmo, assegurar-se daquilo que garante o proceder para todos os fins e representação humanos. Sobre esta base, o homem teria que estar certo de si mesmo, isto é, do asseguramento das possibilidades de seus propósitos e representações<sup>6</sup>.

O *ego cogito (ergo) sum*, que Heidegger (2012a, p. 133) qualificou como a “proposição condutora” de Descartes, “é este algo certo que forma o fundamento e dá o fundamento” com o qual se estabelece uma nova determinação da essência do conhecimento e da verdade agora transmutada em certeza. Mas não só: com ela Descartes também empreende o que Heidegger (2013, p.650) interpreta como uma determinação inteiramente nova da *essência do matemático*.

---

<sup>6</sup> “De una especie tal que el hombre en todo momento pudiera asegurarse desde sí mismo de aquello que asegura el proceder a todo propósito y a toda representación humanos. Sobre esta base, el hombre tenía que tener certeza de sí mismo, es decir, del aseguramiento de las posibilidades de sus propósitos y representaciones”.

Ao fazer do *cogito sum* uma “proposição fundamentada [*Grundsatz*] e um princípio” – *fundamentum e principium* –, o que em rigor se tem aí é “o *subjectum* no sentido do representar que se representa” (HEIDEGGER, 2013, p. 655). Por isso é importante ter-se na devida conta o que Descartes quis realmente expressar, segundo Heidegger (1967, p. 107), com a sua proposição *ego cogito (ergo) sum*, porque, se bem entendida, permite que se ultrapasse a argumentação silogística que, por exemplo, apanha o *ergo* como significando, conclusivamente, que o *sum* é uma consequência do pensar, quando, pelo contrário, é o seu *fundamentum*. Isto posto, em vez de se tomar o *ergo* conclusivamente, o mais apropriado é tomá-lo como indicação de um “querer dizer por si mesmo” (HEIDEGGER, 2013, p. 650), que é o que precisamente tem lugar no imediato da imbricação do *sum* que se determina como *ego cogito* – na conexão, portanto, e não como conclusão, e assim “o eu sou não é inferido do eu represento, senão que o eu represento é, por sua essência, o que eu sou” (HEIDEGGER, 2013, p. 650).

Habitualmente traduzida como ‘penso (duvido), logo existo (sou)’, para todos os efeitos a referida proposição enseja que se possa depreender do enunciado *eu penso* o consequente *eu existo*. Baseando-se numa tal inferência, ficaria então pacificamente demonstrada a existência do *eu-aí*. Heidegger, contudo, empenhou-se em mostrar, conforme já indicado, que interpretá-la nesses termos, sem mais, como se silogística fosse, equivaleria a incorrer em simplificação do real alcance de seu significado, ao qual apenas se pode aceder se se tiver clareza acerca do que Descartes entende por *cogito, cogitare*. O problema todo decorre, diz Heidegger (2013, p. 642), de a proposição em si revestir-se de um “princípio supremo”, e assim, como “primeiro princípio”, como um estatuir-se originário, vê-se, pois, dispensada de demonstração por ser evidente em si mesma. Tal significa que “a prova, a experimentação, o ensaio ou ainda a crítica, não fazem parte do método cartesiano: a institucionalização do método passa a operar como um grau zero fundacional” (HERNÁNDEZ, 2010, p. 248).

Trata-se, pois, nesse nível de instanciação – conforme esclarece-nos Leopoldo e Silva (1996, p. 355) –, do processo de subjetivação que “leva à absolutização do sujeito no plano do conhecimento”, por meio de cuja “efetivação metódica da busca do fundamento” o sujeito é a um só tempo posto como existência e como fundamento. Por conseguinte, “como o que está em questão é a fundação do conhecimento, a existência e a essência lógica tornam-se necessariamente indiscerníveis”, face ao “teor epistêmico exclusivo” resultante da autodeterminação do sujeito em sua “função fundamentadora”. Daí se poder dizer que “o *sum* se determina como *ego cogito*” (HEIDEGGER, 2013, p. 651).

Em linhas gerais, deve estar claro que a transformação do homem num tipo proeminente de *subjectum*, num tipo novo do que subjaz em si mesmo, como *fundamentum* da verdade, conduz, de acordo com Heidegger, ao domínio da subjetividade processadora da representação que, na metafísica de Descartes, instaura o mundo como objetualidade do sujeito-representante que se vê assim representado. Com efeito, “na medida em que todo re-presentar remete o objeto que se há de re-presentar, e o objeto representado, ao homem re-presentante, o homem re-presentante resulta ‘correpresentado’ dessa maneira peculiar” (HEIDEGGER, 2013, p. 645), isto é, como sujeito que se referencia na representação do objeto em relação ao qual, como sujeito, é já referência a si representativa, autoposicionado como *substantia* (HEIDEGGER, 2012b, p. 159).

#### 4 - A realidade como representatividade

Em *Die Zeit des Weltbildes (O Tempo da Imagem do Mundo)*, a questão do *representar* é reposta numa vinculação mais estreita com a *objetivação* e o *cálculo*, em cuja chave *o pensar* – diz Heidegger (2012a, p. 133) – “é re-presentar, referência representadora ao que é representado (*idea* enquanto *perceptio*)”. Na *representação*, é mister o assegurar-se de que aquilo que se vem a pôr diante do sujeito, e a partir dele, seja posto em segurança. Para tanto, “este assegurar tem de ser um calcular, porque só a calculabilidade garante, à partida e constantemente, estar certo do que se está para representar”. E o representar – acrescenta Heidegger (2013, p. 870) –, que já não é a mera percepção do que-está-presente, também “já não é o pôr-se-a-descoberto para [...] mas o agarrar e conceber de [...] Não é o que-está-presente que vigora”, no sentido da exclusividade de seu domínio como *actus purus*, mas o ataque que prepondera na representação, porque “o representar é um avançar [...] uma objetivação que doma. Representar é ob-jetivação, é *cogitatio*. O ente já não é o que-está-presente, mas só o que está posto em frente no representar, o que é *ob-jectivo [Gegen-ständige]*” (HEIDEGGER, 2012a, p. 133).

Nesse plano da relação sujeito-objeto, no qual o *mundo* é identificado como a totalidade dos objetos de representação ou como universo representado que é trazido à presença e assim disposto perante o sujeito numa relação objetivante, o “representar” –salienta Giacoia Jr. (2009, p. 72)– “é *reapresentar*”, isto é, um “dispor objetivamente os entes para a apreensão teórica, de modo a extrair deles um saber científico que enseja controle e disponibilização para operações técnicas”.

Similarmente, Zimmerman (1990, p. 172) sugere que, para Heidegger, “representar significa não tomar a coisa tal como ela se apresenta a si mesma, mas antes *re-apresentá-la* no sentido de retratá-la em termos flexíveis para os padrões e propósitos do sujeito que *re-presenta*”. Por sua vez, Inwood (1999, p. 185) apanha, nesse âmbito, o que “é concebido como o explicável e susceptível de ser produzido do ente-representado”, ressaltando a articulação que subsiste aí entre o cartesianismo e a tecnologia referidos como figuras da modernidade.

Assim situado, observa Heidegger (2012b, p. 160), “todo o ente é agora ou o que é efetivamente real enquanto objeto, ou o que é atuante enquanto objetivação na qual se forma a objetividade (*Gegenständlichkeit*) do objeto” representado na objectivação que o remete ao *ego cogito*. No interior da subjetividade do ente – ou da subjetividade do *subjectum* que, “enquanto certeza absoluta de si, *é a ciência*” –, o homem levanta-se para instaurar o mundo como objetivação e a natureza, como objeto da técnica. Neste levantamento – Heidegger (2012c, p. 293) o diz de forma taxativa – “a própria Terra apenas se pode mostrar como objeto do ataque que se instala como objetivação incondicionada no querer do homem. A natureza aparece por todo o lado, porque disposta a partir da essência do ser, como o objeto da técnica”.

Como elemento fundamental do *representar* que é um *produzir*, sobressai, então, o levar a efeito, o efetuar consistente da realidade efetiva – que Kant, mais tarde, compreenderá como objetividade do objeto. Pensada metafisicamente, portanto, em sua representatividade, a realidade “não significa jamais que o real seja um produto anímico-espiritual ou mesmo o efeito de uma atividade representativa, e, por conseguinte, algo de que se está diante apenas como uma construção psíquica”, à semelhança do que se dá com uma imitação ou cópia da realidade. Muito pelo contrário. No processo que consiste em ‘colocar’ (*stellen*) o *mundus* como objeto (*ob-jectus*, *Gegen-stand*) diante (*vor*) de um sujeito que o ‘representa’ (*vor-stellen*), e assim o reduz, como objetualidade, a uma imagem subjetiva, *representação* é, para todos os efeitos, esclarece Galimberti (1999, p. 313),

a antecipação mental das condições perante as quais qualquer coisa pode revelar-se na modalidade antecipadamente aguardada. Na base desta manifestação não está mais, como para os antigos, o *originário manifestar-se* da natureza, mas o *projeto matemático* do homem desvelado pela antecipação mental do *cogito* que, assentando as condições de manifestação da natureza, resolve esta última na própria representação<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> “[...] l’anticipazione mentale delle condizioni, in presenza delle quali, qualcosa può rivelarsi nelle modalità in cui era anticipatamente atteso. Alla base di questa manifestazione non è più, come per gli antichi, l’originario manifestarsi della natura, ma il *progetto matematico* dell’uomo dischiuso dall’anticipazione mentale del *cogito* che, ponendo le condizioni delle modalità di presentazione della natura, risolve quest’ultima nella propria rappresentazione”.

É desse modo – aduz Heidegger (2013, pp. 869-870) – que sai à luz, como presença dentro do representar, o que impera na metafísica da essência do ser como a essência mesma da realidade que, com isso, perde sua ambiguidade ao adquirir caráter de objetividade na representatividade posta como *actualitas* do *ens creatum*, porque, convém notar, pensados a partir do que involucra essa *nova essência* da realidade efetiva, “o representar humano mesmo e o homem representante [...] são aqui mais constantes, mais reais e mais entes que todos os entes restantes”.

Indubitavelmente, essa é uma questão crucial para o que aqui envolve a compreensão tanto do começo quanto do próprio acabamento da metafísica da subjetividade moderna na metafísica da *vontade de poder* que caracteriza a consolidação do domínio global da técnica. A partir de Descartes, como temos podido notar, o significado de que passa a se revestir o ‘presenciar’, como aquilo que é agora a certeza da realidade como *actualitas*, como manifestação do operar que é determinativo do pôr, do colocar, do instalar o ‘real’ como ‘realidade’ deliberada pelo *subjectum*, deixa de ser, pois, autenticamente falando, o que verdadeiramente subjaz, para se converter no agente da redução da totalidade das coisas a si mesmo.

Nisso, em suma, de o homem fundar-se a si mesmo como medida para todas as coisas e de conferir à verdade um caráter, primeiro, de correção ou de *adequatio* da coisa à proposição, e, depois, o de certeza de si do sujeito, ocorreu de se perder de vista, na demarcação do ser do ente enquanto coisa, a consideração mesma para com o ser-da-coisa em sua coisidade, para com o ser-em-si-mesmo, irreduzível quer ao enquadramento conceitual, quer à representação pelo cálculo configurador da presença. Na presentidade do *ser-para-um-outro*, que é tomada não como automanifestação e constância do que perdura no autodesvelamento, mas como colocação injuntiva de uma determinação, faz-se *tabula rasa* do que persiste de não-desvelado no que se mostra através da *representação* que, no fundo, está implicada num fazer violência ao caráter de coisa das coisas.

##### 5 – *Substantia, calculum e domínio técnico do mundo*

Ao descortinar o nexos que em Descartes articula o *cogitare* ao *calculum* como forma constringente de trazer os entes à presença, Heidegger explicita como essa forma de desvelar o mundo, enquanto objetualidade, prepara e robustece as disposições para o advento da era da técnica e do predomínio do pensamento calculador. Em *Sein und Zeit (Ser e Tempo)*,

no enfrentamento que promove da questão relativa à ontologia cartesiana da apreensão do mundo, Heidegger (2014, p. 110) é enfático no tocante à necessidade de se promover a *destruktion* dessa ontologia, que considera *errada* em seu *modus* de tomar o ser dos entes como “imediatamente à mão”. Em suas palavras,

O ente que Descartes trata de definir de um modo ontológico fundamental com a *extensio* é um ente apenas se se deixa descobrir num processo que passa por um ente intramundano e ‘à mão’ imediatamente [...] Descartes dá uma errada definição ontológica do mundo<sup>8</sup>.

Ora bem, *o errado*, em questão, tem a ver, antes de mais nada, com o fato de que subsiste no interior da noção de *substantia* em Descartes uma inadmissível ambiguidade de fundo. Recorrendo a uma passagem dos *Principia* de Descartes, de acordo com a qual “por substância não podemos entender outra coisa senão um ente que *é* de tal modo que *para ser não necessita de nenhum outro ente*”, Heidegger (2014, pp. 107/109) pondera que

definir a substância por meio de um ente substancial é a razão da ambiguidade do termo. O pensado é a substancialidade, se se a compreende partindo de uma propriedade ôntica da substância. O ontológico é ultrapassado pelo ôntico, e o termo substância evoca imediatamente um significado ontológico semelhante ao ôntico, em geral com uma desconexa significação ôntico-ontológica<sup>9</sup>.

Iniludivelmente, da perspectiva de Heidegger, *substantia*, no homem, guarda relação com a *existencialidade*, e não, por assim dizer, com a fixidez do que em Descartes se deixa assimilar como *extensão*. Heidegger (2014, p. 233) assim o diz: “a impossibilidade de conceber o ente na forma do ser do ‘ser-aí’ pela realidade ou substancialidade é o que temos enunciado com a tese: a substância do homem é a existência”. Já o ponto de partida de Descartes, como se tem podido entrever, concebe a forma de *ser* do ente, enquanto *extensio*, como o próprio *ser do mundo*, e ademais estabelece que a via de acesso a este ente somente se pode dar através do conhecimento físico-matemático, o qual “passa por ser aquela forma de apreensão dos entes que pode estar certa, em todo momento, de possuir com segurança o ser dos entes apreendidos nela (HEIDEGGER, 2014, p. 110).

<sup>8</sup> “El ente que Descartes trata de definir de un modo ontológico fundamental con la *extensio* es un ente sólo se deja descubrir en un proceso que pasa por un ente intramundano y ‘a la mano’ inmediatamente [...] Descartes da una errada definición ontológica del mundo”.

<sup>9</sup> “[...] definir la sustancia por medio de un ente sustancial estriba la razón de la ambigüedad del término. Lo mentado es la sustancialidad, pero se la comprende partiendo de una propiedad ôntica de la sustancia. Lo ontológico es suplantado por lo ôntico y el término substantia tan pronto funciona con una significación ontológica como con una significación ôntica, aunque las más de las veces con una vagarosa significación ôntico-ontológica”.

Descartes, no que lhe respeita, não consente em que o modo de ser dos entes intramundanos possa derivar deles mesmos, porque “sabe muito bem que os entes não se mostram imediatamente em seu verdadeiro ser” (HEIDEGGER, 2014, p. 111), e por esse motivo Descartes – acentua Heidegger – prolata sua própria medida de *ser*, que prescreve ao mundo como verdadeira valendo-se da matemática como expediente privilegiado de apreensão do sentido ontológico de mundo. Contudo, não se trata de que o tenha conseguido porque a matemática, *per se*, faculta uma tal configuração ontológica; ao contrário, é em vista de uma orientação ontológica fundamental de que parte – a do ser como presença constante/calculável – que pôde, em resumo, distinguir o conhecimento matemático de um modo bastante satisfatório<sup>10</sup>.

Sem isso – vale dizer, sem essa perspectiva da *representação processável* que põe o ente na conta de coisa segura, estável, objetiva e portanto manipulável – não se compreende a especificidade da técnica na *efetuação* do mundo que se descortina no âmbito da metafísica de Descartes, porque, de uma vez por todas, essa metafísica é não apenas e tão-somente o começo da modernidade, mas, mais que isto, é o sustentáculo da da produção técnica do *ser* que se mostra inicialmente na *representação* da *nova* humanidade moderna. Enquanto aspecto fulcral da nova era, a conversão da verdade em certeza fez emergir uma “cultura” (*história do ser*) propiciadora do que redundaria na dominação planetária da técnica como expressão da “vontade de poder” incondicional do homem.

Em vista disso, a ‘realidade efetiva’ [*Wirklichkeit*] passa a corresponder ao que o homem estabelece como segurança de si mesmo e de seu operar estruturador do autoasseguramento da humanidade no alargamento irrefreado (e *ipso facto* perigoso) de suas realizações e vivências. O próprio Descartes (1998, p. 62), quanto a isso, foi taxativo, ao propor que

é possível alcançar o conhecimento que seria útil à vida, e que, em vez dessa filosofia especulativa ensinada nas escolas, é possível encontrar uma filosofia prática, através da qual, conhecendo a força e as ações do fogo, água, ar, as estrelas e os céus e todos os demais corpos que nos cercam, tão claramente quanto conhecemos as artes dos nossos artesãos, poderíamos ser capazes, da mesma forma, de utilizá-las para todos os fins para os quais são adequados e, assim, tornarmo-nos senhores e possuidores da natureza<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Ao ver de Pöggeler (1990, p. 40), “He [Descartes] finds in a ‘mathematical’ cognition the mode of access to the Being of the world –not out of a preference for mathematics, but rather because thinking as a ‘seeing’ has always been oriented toward the constantly presente-at-hand, and mathematics above all knows what is always there, what remains constant and outlives all change”.

<sup>11</sup> “[...] it is possible to arrive at knowledge that would be very useful in life and that, in place of that speculative philosophy taught in the schools, it is possible to find a practical philosophy, by means of which, knowing the force and the actions of fire, water, air, the stars, the heavens, and all the other bodies that surround us, just as

Tratou-se, sabidamente, da investidura numa forma especial de poder, um empoderamento acima de tudo peculiar à época da supremacia tecnológica tornada metafisicamente possível como história moderna. História, principalmente, do que Thiele (1998, p.108) chamou de “domínio possessivo” do mundo como corolário do subjetivismo cartesiano, e que Heidegger (2013, p. 637) assinalou como “o essencial dar poder ao poder [...] como realidade fundamental na história da época moderna e *como* essa história”.

### Considerações finais

Enfim, pôde-se ver que a ontologia cartesiana constitui, no fundamental, um ataque contra a pura presença do *ser* no aberto, o qual é trazido para o modo de desocultação no disposto pela *representação* objetificadora que reveste a modernidade de um estatuto muito peculiar: o da história do *ser* como domínio da verdade assente na certeza de si do sujeito. Com efeito, assoma aí, como tarefa crucial da metafísica de Descartes, a libertação do homem experimentada como liberdade do *subjectum* coroado como senhor das determinações essenciais de sua *humanitas*.

Mediante o conhecimento objetivo da natureza, assegurado pelo *ego cogito ergo sum* da metafísica cartesiana da subjetividade, o caminho preparatório para o domínio tecnológico do homem sobre todo o ente fica franqueado, enquanto aberto de possibilidades tecnocientíficas de controle calculado do mundo. De fato, é no imperialismo planetário da técnica que o subjetivismo do homem alcança sua plenitude. Em realidade, contudo, não se está diante, como parece, do incondicionado do desenvolvimento do homem em suas possibilidades mais autênticas de *ser*, mas de algo remetido ao autodesenvolvimento como tal da técnica que é mobilizadora do homem como *recurso*.

### Referências

BORNHEIM, Gerd. Sobre o estatuto da razão. In: NOVAES, A. (org) **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp. 189-204.

---

distinctly as we know the various skills of our craftsmen, we might be able, in the same way, to use them for all the purposes for which they are appropriate, and thus render ourselves, as it were, masters and possessors of nature”.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 23	Maio - Agosto 2021	p. 66 - 82
--------------------------	--------	-------	--------------------	------------

DESCARTES, René. **Discourse on method and meditations on first philosophy**. Translated by Donald A. Cress. 4th ed. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, Inc, 1998.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e techné**: l'uomo nella età della técnica. Milão: Feltrinelli, 1999.

GALIMBERTI, Umberto. **Il tramonto dell'occidente**: nella lettura di Heidegger e Jaspers. 5. ed. Milano: Feltrinelli, 2010.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Heidegger urgente**: introdução a um novo pensar. São Paulo: Três Estrelas, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **What is a thing**. Translated by W. B. Barton Jr & Vera Deutsch. Indiana: Gateway Editions, 1967.

HEIDEGGER, Martin. O tempo da imagem do mundo. Tradução de Alexandre F. de Sá. In: **Caminhos de floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012a.

HEIDEGGER, Martin. O conceito de experiência em Hegel. Tradução de Helder Lourenço. In: **Caminhos de floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012b.

HEIDEGGER, Martin. A palavra de Nietzsche “Deus morreu”. Tradução de Alexandre F. de Sá. In: **Caminhos de floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012c.

HEIDEGGER, Martin. **Nietzsche** (Vol. único). Traducción de Juan Luis Vermal. Barcelona: Editorial Planeta, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **El Ser y el tiempo**. Traducción de José Gaos. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

HERNÁNDEZ, Alejandro. Descartes: el giro subjetivista o el señorío de la razón. In: ASSALONE, E. & MISSER, L. (orgs). **El giro subjetivista de la filosofía moderna**. Mar del Plata: Ediciones Cátedra de Filosofía Moderna, 2010.

INWOOD, Michael. **A Heidegger dictionary**. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1999.

KOBAYASHI, Michio. **A filosofia natural de Descartes**. Tradução de Maria J. B. Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Ética e Razão. In: NOVAES, A. (org.), **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp. 351-365.

MARITAIN, Jacques. **A filosofia da natureza**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2003.

PÖGGELER, Otto. **Martin Heidegger's path of thinking**. Translated by D. Magurshak & S. Barber. Atlantic Highlands: Humanities Press International, Inc: 1990.

RÜDIGER, Francisco. **Martin Heidegger e a questão da técnica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SPENGLER, Oswald. **La decadencia de occidente**: bosquejo de una morfología de la historia universal. Traducción de: Manuel G. Morente. Madrid: Espasa-Calpe, 1966.

THIELE, Leslie P. **Martin Heidegger e a política pós-moderna**: meditações sobre o tempo. Tradução de Ana Matoso Mendes. Lisboa: Piaget, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Piaget, 1994.

VATTIMO, Gianni. **Introduzione a Heidegger**. 7. ed. Roma-Bari: Laterza, 1991.

ZIMMERMAN, Michael. **Heidegger's confrontation with modernity**: technology, politics, art. [Ebook]: Indiana University Press, 1990.

# CLIO NO PALÁCIO DE MINERVA: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS

Antônio Roberto Xavier<sup>1</sup>  
Eduardo Ferreira Chagas<sup>2</sup>  
Sídney Guerra Reginaldo<sup>3</sup>

## Resumo:

Este artigo parte do pressuposto de que o debate sobre se a História é Ciência é sempre atual e necessário. Desse modo, esta escrita tem por objetivo principal explicitar as principais concepções e acepções sobre História e Ciência na perspectiva teórico-metodológica do conhecimento. Para tanto, buscou-se fundamentação em fontes secundárias de livros e artigos de periódicos científicos que abordam qualitativamente as principais categorias expostas no título desta pesquisa de cunho teórico-bibliográfico. No tocante à interpretação das fontes, aplicou-se a análise do conteúdo e do discurso como técnicas no âmbito de um processo histórico-dialético-crítico. Em conclusão, percebe-se que o conteúdo textual buscou atender às demandas suscitadas na problemática e no objetivo principal, visando trazer uma contribuição acadêmico-científica de forma relevante. Por fim, restou demonstrado que a História é Ciência de raciocínio e essencialmente investigativa, que busca o conhecimento das ações ou omissões dos viventes no tempo e no espaço, seus efeitos, impactos ou sentidos nos diferentes contextos da sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino. História. Ciência. Conhecimento.

## HISTORY AND SCIENCE: EPISTEMOLOGICAL DIALOGUES

### Abstract:

This article assumes that the debate about whether History is Science is always current and necessary. In this way, this writing has as main objective to explain the main conceptions and meanings about History and Science in the theoretical-methodological perspective of knowledge. To this end, a search was made for secondary sources of books and articles from scientific journals that qualitatively address the main categories exposed in the title of this theoretical-bibliographic research. Regarding the interpretation of the sources, it was applied to the analysis of content and discourse as techniques in the context of a historical-dialectic-critical process. In conclusion, it is clear that the textual content sought to meet the demands raised in the problem and in the main objective, aiming to bring a relevant academic-scientific contribution. Finally, it remains to be demonstrated that History is a reasoning Science and essentially investigative that seeks knowledge of the actions or omissions of those living in time and space, their effects, impacts or meaning in different contexts of society.

**Keywords:** Teaching. History. Science. Knowledge.

83

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutor em Educação pela UFC. Professor adjunto de graduação em Administração Pública e do Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts), ambos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Líder do Grupo de Pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS/Unilab/CNPq). *E-mail:* roberto@unilab.edu.br. <http://orcid.org/0000-0002-3018-2058>

<sup>2</sup> Pós-Doutor e doutor em Filosofia pela Universität Munster (Alemanha) e pela Universidade de Kassel (Alemanha), respectivamente. Professor associado IV da graduação e pós-graduação do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (Faced) da UFC. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* ef.chagas@uol.com.br. *Homepage:* www.efchagas.wordpress.com. <http://orcid.org/0000-0003-1957-6117>

<sup>3</sup> Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e em Sociologia pela UFC. Professor adjunto da Faculdade de Direito da UFC, do Departamento de Direito Privado e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. *E-mail:* sidneyguerra@ufc.br. <http://orcid.org/0000-0002-0382-2275>

## Introdução

A propósito de esclarecimento acerca da temática deste artigo, registramos que Clio refere-se à deusa mitológica da História e Minerva, à deusa das Ciências. Neste caso, poderíamos substituir o tema em epígrafe por “O ensino-aprendizagem da História como Ciência” e o subtema, “diálogos epistemológicos”, por “teoria do conhecimento”. Mas, como acentua Hobsbawm (1998), um combate permanente deve ser procedido pelos pacatos historiadores diante dos implacáveis detratores da História, pois estes estão sempre a postos para atacar seja pelo senso comum, seja pelo ranço ideológico ou até por princípios epistemológicos mal digeridos.

O problema central elencado para a produção deste artigo consiste na premissa geral de que a História ainda paga muito caro pelo fato de ter sido, por muito tempo, apropriada pelos discursos oficiais dirigentes e mal conduzida por pseudo profissionais em razão de macro teorias de eixos dominantes no campo do saber histórico.

O pressuposto inicial considera que o debate teórico, epistemológico e metodológico sobre História e Ciência é sempre atual. Parte-se da ideia de que as correntes ou vertentes dessas categorias continuam sendo matérias de profundas e expansivas discussões, sobretudo no âmbito acadêmico. O debate sobre esses aportes é indispensável para a compreensão nos diferentes contextos do fazer-saber científico no âmbito das Ciências Humanas.

Perceber e refletir sobre as interconexões e distinções da Teoria da História, da Metodologia e da Ciência são tarefas indispensáveis para os historiadores atuais que buscam compreender a construção histórica em suas variadas e extensas nuances. Juntem-se aí os grandes “acordes historiográficos” ou paradigmas teórico-científicos da História.

Certamente, em razão de sua polissemia, a História e/ou o conhecimento histórico, ao procurar investigar cientificamente e filosofar sobre os fatos históricos, adentra(m) na seara pluralista de outras várias produções do conhecimento. Abre-se aí um leque de possibilidades de saberes, principalmente quando nos debruçamos na tentativa de compreender os significados reais e representativos desses fatos, saindo do maniqueísmo objetivista para abarcar às subjetividades inerentes aos seres humanos.

Desse modo, o conhecimento histórico apresenta-se como algo instigante, dinâmico e infundável, exigindo continuamente um exercício hermenêutico constante a partir de algumas indagações, tais como: o que é História e o que é Ciência? Qual o objeto e objetivo da História? Que História se quer abordar? Em outras palavras, seria o mesmo que dizer: quais os “domínios

da História?”. Esses questionamentos, doravante, conduzirão o debate teórico-metodológico e dialético com a teoria do conhecimento.

Essas indagações despertam interesses de pesquisadores, docentes, discentes e fazedores de História, seja no âmbito acadêmico, escolar ou popular (História do Cotidiano). Lembrando Bachelard (2007), o conhecimento científico só nos é possível a partir de perguntas. Nesse caso, visando a atender aos pressupostos indagativos e explicitar os principais entendimentos sobre o ensino-aprendizagem de História e Ciência, procedemos à construção deste artigo a partir de diálogos teórico-metodológicos e epistemológicos com abordagem qualitativa e análise interpretacional dialético-crítica de conteúdo e do discurso de fontes secundárias. Nesse sentido, o texto segue distribuído em tópicos.

### **A propósito de/da ciência**

O debate teórico-metodológico e epistemológico sobre História e Ciência, na perspectiva do ensino-aprendizagem, continua latente. Invertamos as categorias de análise trazendo a categoria Ciência para o debate neste tópico para, em seguida, adentrarmos na seara da categoria História. O pressuposto inicial em relação à definição de Ciência é que esta é investigação sobre um objeto de pesquisa visando a uma explicação plausível, testável, justificável, replicável, racionalmente validável, fundamentada em teoria, observação e/ou experimentação.

Todavia, os conceitos e definições acerca do vocábulo “Ciência” têm se modificado ao longo do tempo. Por exemplo, a definição tradicional de Ciência incluía a garantia absoluta de validade ao conhecimento aplicável. Do contrário, na modernidade, a validade do conhecimento aplicável ocorre em qualquer forma ou medida. Não há essa exigência do absoluto no conhecimento científico. Aliás, na concepção contemporânea, ao invés de absoluta e inquestionável, uma das características da Ciência é a refutabilidade ou falseabilidade (ABBAGNANO, 1998; POPPER, 1982).

Entretanto, até o advento da modernidade, a Ciência e a Filosofia caminhavam em uma só determinante, ou seja, considerava-se quem era filósofo também como cientista. A ruptura dessa compreensão ocorre a partir da segunda metade do século XVI depois de Cristo (d.C.), com a concepção de Ciência iniciada por Francis Bacon, chamado de o “[...] primeiro dos modernos e último dos antigos, inventor do método experimental, fundador da ciência moderna e do empirismo [...]” (BACON, 1997, p. 5). A partir de então, sobretudo com a

Revolução Científica do século XVII, o pensamento clássico moderno reivindica que a Ciência deve ter seu método próprio, autônomo e neutro de qualquer juízo ou prenoções sobre os objetos a serem investigados (GIL, 1999).

Etimologicamente “Ciência” deriva da palavra “*scientia*”, originária de “*scire*”, significando “[...] *aprender ou alcançar conhecimento*. É claro que a origem é muito genérica e que o vocábulo ‘ciência’ tal como o usamos hoje aponta para um tipo de conhecimento mais especial e apurado [...]” (MORAIS, 1988, p. 50, grifos do autor).

A Ciência, no seu uso mais moderno pelo homem, tem a missão de validar como verdade (pelo menos parcialmente, até que descobertas de novas leis e teorias científicas venham à tona) as suas descobertas, valendo-se dos princípios da objetividade, universalidade e neutralidade científica em suas experimentações. Como produto do ser humano, é limitada, imperfeita, provisória, mutável e está em processo constante de renovação: “[...] a ciência é edifício bastante frágil: o melhor que pode alcançar é a oferta da apreciação continuamente cambiantes de como as coisas funcionam. Nosso conhecimento é sempre atacável e provisório [...]” (DEMO, 2010, p. 46).

Nos dicionários recentes, Ciência é sinônimo feminino que trata de estudo “[...] 3. sistematizado, técnico, metodizado e com objetivo certo, princípio determinado, etc. [...]” (LUFT *et al.*, 2000, p. 168). No *Dicionário prático de Pedagogia*, Queiroz (2003, p. 50) a define como “[...] conjunto de conhecimentos, atitudes e atividades racionais, socialmente adquiridos ou produzidos, estruturados com métodos, teorias e linguagens próprias [...]”. Houaiss e Villar (2001, p. 715) apresentam uma série de definições para o verbete “Ciência”, dentre elas duas merecem destaque para o significado de Ciência discutido neste trabalho:

[...] 3 – corpo de conhecimentos sistematizados que, adquiridos via observação, identificação, pesquisa e explicação de determinadas categorias de fenômenos e fatos, questão formulados metódica e racionalmente [...]. 8 – [em]Fil. conhecimento que, em constante interrogação de seu método, suas origens e seus fins, procura obedecer a princípios válidos e rigorosos, almejando especialmente coerência interna e sistematicidade.

À luz das definições supramencionadas, a Ciência é constituída de objetos, métodos autônomos, técnicas próprias, princípios rígidos e sistemáticos que seguem uma lógica racional, experimental, sistematizada e com validação. Para Barros e Lehfeld (2000), a Ciência é composta pelas seguintes características: 1) racionalidade; 2) coerência; 3) representação do real; analítica; 4) investigativa; 5) metódica; 6) sistemática; 7) verificável; 8) agrupadora de objetos da mesma espécie para a investigação; 9) comunicável; e 10) mutável.

Os métodos a serem empregados dependem do ramo da Ciência a ser pesquisado. Nesse sentido, os métodos se constituem de: dedutivo (proposto pelos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibniz), indutivo (proposto pelos empiristas Bacon, Hobbes, Locke e Hume), dialético (proposto pelo filósofo do conhecimento absoluto, o alemão Hegel), hipotético-dedutivo (proposto pelo racionalista crítico Popper) e fenomenológico (proposto por Husserl) (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 2003; TRIVIÑOS, 1987).

Com efeito, os métodos são os caminhos a serem trilhados com intencionalidade e movimento no percurso da pesquisa. São conjuntos de procedimentos intelectuais e técnicos empregados na investigação. O método dedutivo, pertencente às Ciências Formais, “[...] onde a racionalização ou combinação de ideias – em sentido interpretativo – vale mais que a experimentação de caso por caso [...] é a marcha de uma *visão orgânica para uma visão mecânica* [...], o raciocínio que caminha do *geral* para o *particular* [...]” (MORAIS, 1988, p. 58-59, grifos do autor).

Quanto ao método indutivo, tende a fazer o caminho inverso do dedutivo. Partindo de uma experimentação particular concreta, chega-se a uma previsibilidade geral. “Mas não seja admitido o ponto de vista de que a indução obtém, necessariamente, conclusões gerais verdadeiras. Isto é ingênuo [...]” (MORAIS, 1988, p. 61). Esse método encontra enormes dificuldades no âmbito das Ciências Humanas, porque “[...] a previsibilidade nos seres humanos nunca é suficiente para que as ciências do homem avancem, em sua capacidade de previsão e controle, tão tranquilamente quanto as ciências empírico-formais [...]” (MORAIS, 1988, p. 63).

Com relação ao método dialético proposto por Hegel, consiste na arte do diálogo, da contraposição e da contradição de ideias, que, requerendo solução, leva a novas ideias. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Por esse método, os fatos não devem ser considerados fora do contexto social, político, econômico, etc. (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 2003).

O método hipotético-dedutivo acionado por Popper, diante das insuficiências de conhecimentos disponíveis para a explicação de determinado assunto, consiste no surgimento de um problema. Visando a explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. “[...] Das hipóteses formuladas deduzem-se conseqüências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as conseqüências deduzidas das hipóteses [...]” (GIL, 1999, p. 30).

Percebe-se que, se, por um lado, o método dedutivo procura de todas as formas confirmar a hipótese, por outro lado, o método hipotético-dedutivo busca insistentemente

evidências empíricas para invalidar essa ou essas hipóteses não somente na busca da negação, mas para encontrar uma validação segura.

Por seu turno, o método fenomenológico difundido por Husserl nem é dedutivo nem indutivo ou outro. Preocupa-se com a descrição direta do fenômeno tal qual como ele é. A realidade é construída socialmente a partir da compreensão interpretativa e comunicada. A realidade não é unilateral. Existem tantas quantas forem interpretadas pelos sujeitos/atores do processo de construção do conhecimento (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1987).

Ressalte-se que cada um desses métodos carrega consigo suas especificidades, que são exigidas de acordo com o objeto a ser investigado, visando à validação de suas respectivas pesquisas. Porém, por vezes, esses métodos são utilizados concomitantemente na pesquisa científica, dependendo da abordagem. Esses métodos também não garantem nenhuma forma pronta e acabada de conhecimento.

A ciência jamais persegue o objetivo ilusório de tornar finais ou mesmo prováveis suas respostas. Ela avança, antes, rumo a um objetivo remoto e, não obstante, atingível: o de sempre descobrir problemas novos, mais profundos e mais gerais, e de sujeitar suas respostas, sempre provisórias, a testes sempre renovados e sempre rigorosos. (POPPER, 1972, p. 308).

88

Assim, a produção da pesquisa científica deve aceitar como critérios científicos dos sistemas teóricos, segundo Popper (1972), a testabilidade, a refutabilidade e/ou a falsificabilidade. Com efeito, Popper (1972) fundamenta sua crítica ao método indutivo em “[...] favor da dedução analítica inconclusa, sob os auspícios da ‘falsificabilidade’ [...]”, asseverando que “[...] dados sempre são incompletos, além de conterem pressupostos dedutivos implícitos [...]” (DEMO, 2010, p. 72). “É preciso não nos esquecermos nunca de que a atividade científica é, em todos os seus aspectos, falível. Também é, em consequência, transformável” (MORAIS, 1988, p. 58).

Com efeito, o conhecimento científico, mesmo compromissado com a objetividade, não proporciona verdade pronta, última ou acabada, mas a aproximação do real, pois “[...] não temos o dom da onisciência, nem o poder de apreensão global instantânea do mundo, nossas aproximações científicas do real são sempre parciais [...]” (FARACO, 2005, p. 92). Porém, existem os que consideram a Ciência sob outros prismas, incluindo aí Ciência como expressiva da verdade.

Para o professor Martinho Rodrigues (2007, p. 170), Ciência é um modelo de discurso com “[...] diferentes significados. Há os que consideram (i) um discurso que expressa verdades, (ii) um discurso que se propõe a construir modelo útil, não necessariamente

verdadeiro, ou apenas (iii) um discurso que se compromete com a validação”. Cada um dos discursos supracitados está ancorado coerentemente em seus respectivos campos:

(i) A concepção de ciência como verdade é filha do realismo. Há um campo específico em que se pode efetivamente falar em ciência como verdade: é o território da descrição macroscópica, da verificação simples e direta, do que são exemplos a Anatomia e as aplicações da Geometria. (ii) A concepção de ciência como um trabalho voltado para a formulação de modelos úteis é adequada à pesquisa descritiva, quando voltada para objetos insusceptíveis de observação direta, como é o caso dos sucessivos modelos atômicos, de largo uso na Química. (iii) Existem objetos em relação aos quais não se exige a elaboração de modelos. Exige-se apenas um discurso comprometido com a validação. O processo de validação é o próprio núcleo da cientificidade. Consiste em submeter o discurso a um esforço para destruí-lo [...], abandoná-lo ou proceder à sua reforma, se ele não resistir ao dito falseamento [...]. (MARTINHO RODRIGUES, 2007, p. 170-171).

Definido num primeiro momento o que é Ciência, faz-se necessário perceber suas divisões, se é que as tem, e, caso as tenha, quais são essas divisões? Parece que uma das definições coerentes é a do professor Moraes (1988, p. 58, grifos do autor), quando divide a Ciência em: Ciências Formais, Empírico-Formais e Hermenêuticas:

*a) Ciências formais* (matemática e lógica formal) – trabalham, repetimos, com elementos simbólicos de forma. *b) Ciências empírico-formais* (física, biologia, química etc.) – trabalham com dados empiricamente captados, com muito frequente mediação de *instrumentos*, mas que precisam ser racionalizados, principalmente com o auxílio das matemáticas. *c) Ciências hermenêuticas* (as ciências humanas), que visam a *interpretação* dos sinais que o homem inscreve no mundo à medida em que vive e se relaciona. Dedicam-se à interpretação científica do significado humano.

89

No caso das Ciências Formais (matemática e lógica formal), Moraes (1988, p. 57) explica que, em razão de suas características “autoexplicativas e autossuficientes”, são consideradas como atividades intelectuais não científicas por alguns teóricos contemporâneos. De todo modo, para a produção do conhecimento científico, são necessárias a escolha e a aplicação de método(s). Os métodos funcionam como degraus para se chegar ao alvo histórico pretendido. Desse modo, faz-se necessária sua escolha ou opção do(s) método(s): dedutivo, indutivo, dialético, hipotético-dedutivo e fenomenológico.

Debatido sobre o que é Ciência e suas nuances epistemológicas, partimos para a segunda parte da problemática sobre a História científica.

### **A propósito de/da História**

A História da humanidade se dá numa dinâmica transformante e transformadora o tempo todo. Nesse sentido, a História e o seu fazer são processos contínuos. A discussão sobre

o que é história, sua origem, sua teoria, objeto e método vem de longe. O debate mais fecundo, oriundo do nível acadêmico do ponto de vista epistemológico, centra-se na querela se História é ou não é Ciência ou que a História seja razoavelmente uma Ciência em construção ou Ciência da humanidade no tempo e no espaço. Mas, se, por um lado, a História, ao analisar fatos e coisas passadas, pode nos causar traumas e fazer emergir dolorosas lembranças/saudades, por outro, a “[...] vida tem necessidade do serviço da história” (NIETZSCHE, 2005, p. 82 *apud* SOUSA; CHAGAS, 2017, p. 233).

Com efeito, faz-se mister registrar que, até mesmo para aquele (Nietzsche), que desferiu intensas e profundas críticas do fazer científico moderno, inclusive aos excessos científicos da História, por ser utilizada pela ideologia alemã para uma pretensa cultura superior ou pseudocultura, a História não era questionada em seu pedestal como Ciência, no caso, a História Historiográfica, pois a não Historiográfica não se enquadra na História Científica. As críticas do filólogo se destinavam à Ciência, especificamente à eurocêntrica, de cunho positivista. Na visão crítica nietzschiana, a ciência moderna:

[...] observa todas as coisas cientificamente, e a única concepção verdadeira e aceitável para ela é a de que as coisas resultam do progresso, do desenvolvimento histórico, da lógica da continuidade histórica, e não de algo que se pressupõe, que já existe. Nesse sentido, a ciência vive em desacordo com as forças perpétuas e imperecíveis da arte e da religião, pois que essas necessitam da ilusão para se efetivarem. (SOUSA; CHAGAS, 2017, p. 243).

90

Quanto à Ciência Histórica, o irrequieto e intempestivo Nietzsche (2005 *apud* SOUSA; CHAGAS, 2017, p. 238) tecia suas críticas ao excesso, sobretudo ao método positivista aplicado às Ciências Humanas, especificamente à História:

Para Nietzsche, a profissionalização da história desencadeou dois problemas distintos, mas que estão interligados. O primeiro é que a história científica é um saber paralisador: não existe distinção entre fatos que importam e aqueles que não importam reter, todas as perspectivas apontam infinitamente para trás, para o que já foi, presente e passado são como que a mesma coisa [...]. O segundo é a formação de uma pseudocultura em oposição à verdadeira cultura alemã [...].

Na realidade, o filólogo alemão parecia estar prevendo o que ocorreria mais de meio século depois, a partir de 1929, com o Movimento dos *Annales* ou Revolução Historiográfica dos *Annales* na França, mais tarde chamado de Escola dos *Annales* e/ou Nova História. Os *Annales* se contrapõem aos postulados positivistas baseados em métodos científicos rígidos nas Ciências Humanas, inclusive na História.

O Movimento dos *Annales* (1929) logo se tornaria uma revista de cunho acadêmico-científico, tendo como fundadores os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Os *Annales*

foram um movimento paradigmático de renovação teórico-metodológica do fazer e compreender a História, coordenado e organizado para romper decididamente com a história-narrativa linear do legado historicista alemão, sobretudo *rankeano*, bem como com a noção de temporalidade, que encerrava os fatos em contextos puramente linear-cronológicos.

É racional destacar que, até meados das três primeiras décadas do século XX, a produção do conhecimento histórico era fundamentada na História Política dos grandes vultos e seus feitos, creditados exclusivamente em fontes escritas, sobretudo de documentos oficiais. Todavia, a partir do Movimento Historiográfico Francês dos *Annales d'histoire économique et sociale*, influenciado pela grande crise econômica de 1929, a História, como disciplina e como ciência, deixa de ser apenas História factual da política e de seus vultos para se tornar uma história-problema, de abordagem crítico-dialética, inter e transdisciplinar, consolidando seu método. A partir de então, a História amplia e inova suas abordagens, problemas e objetos de estudo, voltando-se para o cotidiano, a arte, os afazeres populares, as mentalidades, a psicologia social, a história das mulheres, dos escravos, enfim, volta-se para a história das mentalidades/vista de baixo. O Movimento dos *Annales* impulsiona, inclusive, a História Crítica e a Nova História Cultural.

Desse modo, a História crava sua ruptura com o maniqueísmo cientificista tradicional e factual positivista abrindo novos horizontes, estratégias e possibilidades interpretativas do saber e fazer humanos a partir de perspectivas historiográficas da História Vista de Baixo, fundamentada na Teoria da História das Mentalidades. Com efeito, o Movimento Historiográfico dos *Annales* possibilitou uma abertura imprescindível nos domínios da História, reatando seus vínculos e interdisciplinarizando suas abordagens com as demais Ciências Sociais, como Filosofia, Antropologia, Geografia, Psicologia, Economia, Sociologia, Psicanálise e demais derivações do conhecimento humano (BURKE, 1991).

Seguindo seu intento, o Movimento dos *Annales* adentra em sua segunda fase ou segunda geração a partir do pós-guerra, com a presença marcante de Fernand Braudel, que assume a direção da Revista em 1959. Braudel e sua equipe dos *Annales* contribui sistematicamente no aspecto da geo-história, com base em estudo da relação do homem e seu meio, bem como fomentou estudos considerando questões sobre o tempo histórico no âmbito de uma História de curta, média e longa duração. É a partir da segunda geração que o Movimento Historiográfico dos *Annales* começa a apresentar *status* de Escola, não no sentido físico, mas de segmento de ideias. *Pari passu*, despontam na segunda geração dos *Annales* campos da História Quantitativa ligados à História Econômica, à História Demográfica e a

muitos outros domínios da História. Nesse período, consolida-se cada vez mais a ampliação de fontes, métodos e técnicas do fazer histórico-historiográfico, inclusive tendo a História Oral e as narrativas como recursos indispensáveis à produção de conhecimento histórico-científico (LE GOFF, 1976).

Prosseguindo na perspectiva da segunda geração dos *Annales*, seu principal representante, Braudel, meio que treina seus sucessores, como Jacques Le Goff, Le Roy Ladurie, Marc Ferro, Jaques Revel, Burguière, etc., para a assunção da Revista como terceira geração, sobretudo a partir de 1970. Com efeito, a partir da terceira geração dos *Annales*, a História anuncia definitivamente a inexistência da totalidade do real. A ideia de uma História global e totalizante cai por terra. A História é fragmentada e decomposta. É a História serial ou História em retalhos. Doravante, os *Annales* passam a ser definitivamente conhecidos e identificados como a *Nouvelle Historie* (Nova História). A partir desse momento, aumentou a pluralidade de ideias e a inclusão de mulheres e seus papéis na História. Essa fase se apresenta mais aberta, aceitando ideias além da França e da Europa, retomando inclusive a História Narrativa, como as biografias científicas e eventos políticos de forma problematizada (BURKE, 1991).

Outra característica notória da terceira geração dos *Annales* ou Nova História foi a chamada viragem antropológica, que incorpora significativamente muitos conceitos, técnicas e abordagens da antropologia cultural e/ou simbólica. Com isso, a História passa a pluralizar mais ainda seus objetos de estudo com base na micro história, incluindo temáticas como a História do Cotidiano, História Regional, História Vista de Baixo, História dos Marginalizados, História dos Vencidos, enfim, História dos pequenos grupos e periféricos, e não apenas História da sociedade e central.

Nessa etapa, também os *Annales* retomaram o que tanto outrora criticaram: a História Narrativa e as abordagens literárias. Há um deslocamento da busca científicista do objeto real. Em vez do conhecimento do real, o mais importante é a criação e/ou invenção do historiador. O valor do trabalho do historiador não está tanto no conteúdo, mas na estética da inventividade. Neste caso, é posta também em xeque a científicidade aos moldes rígidos do legado científicista novamente. Nesse sentido, a História é revista como atividade divertida e prazerosa para si e para os outros. A História não pode ser nem querer para si os postulados rígidos da objetividade com o mesmo fim das Ciências Empírico-Formais e Formais. A História é e deve ser feita levando em conta as subjetividades, sonhos e imaginários, realidades e simbolismos (XAVIER *et al.*, 2018).

É criterioso deixar posto que a Escola dos *Annales* é frequentemente contextualizada entre 1929 a 1989. Contudo, há uma discussão sobre a existência de uma quarta geração a partir de 1989. A característica principal dessa possível quarta geração dos *Annales* seria o significativo desenvolvimento da História Cultural. Porém, para alguns historiadores, o que é chamada de quarta geração dos *Annales* configura-se apenas como uma reação contra Braudel e/ou contra qualquer determinismo.

Em âmbito mais geral, a análise gira em torno de que a disciplina História, durante muito tempo, foi ministrada de forma fria e tecnicista, visto que a História Tradicional tinha por meta contar o passado, sem questionar as implicações num tempo presente para o tempo futuro. Desse modo, torna-se, assim, enfadonha e tediosa em sua aprendizagem, haja vista o parâmetro de ensino-aprendizagem que a norteava, encerrando-se num paradigma de aprendizagem que não gera nem possibilita uma discussão que promova uma compreensão dos meandros que desencadeiam os fenômenos que enxertam as relações sócio humanas.

A palavra história é uma palavra antiquíssima: [tão antiga que às vezes nos cansamos dela. Raramente, é verdade, chegou-se a querer riscá-la completamente do vocabulário]. Os próprios sociólogos da era durkheimiana lhe dão espaço. Mas é para relegá-la a um singelo cantinho das ciências do homem: espécie de calabouço onde, reservando à sociologia tudo que lhes parece suscetível de análise racional, despejam os fatos humanos julgados ao mesmo tempo mais superficiais e mais fortuitos. Vamos preservar-lhes aqui, ao contrário, sua significação mais ampla. [O que não proíbe, antecipadamente, nenhuma orientação de pesquisa, deva ela voltar-se de preferência para o indivíduo ou para a sociedade, para a descrição das crises momentâneas ou a busca dos elementos mais duradouros; o que também não encerra em si mesmo nenhum credo; não diz respeito, segundo sua etimologia primordial, sendo à pesquisa]. Seguramente, desde que surgiu, já há mais de dois milênios, nos lábios dos homens, ela mudou muito de conteúdo. É a sorte, na linguagem, de todos os termos verdadeiramente vivos. Se as ciências tivessem, a cada uma de suas conquistas, que buscar por uma nova denominação para elas, que batismos e que perdas de tempo no reino das academias! Mesmo permanecendo pacificamente fiel a seu glorioso nome helênico, nossa história não será absolutamente, por isso, aquela que escrevia Hecateu de Mileto; assim como a física de lord Kelvin ou de Langevin não é a de Aristóteles. (BLOCH, 2001, p. 51).

Outra particularidade do termo “História”, e aí talvez resida a essência de sua polissemia e ambiguidade, é o fato de que:

[...] é a única disciplina ou campo de saber que traz como sua própria designação um nome que coincide diretamente com seu objeto de estudo. História [...] é, de um lado, o discurso e o tipo de conhecimento que um historiador elabora; mas é assim, enquanto a Geografia estuda a Terra, e a Física estuda os diversos fenômenos físicos, e a Crítica Literária estuda a Literatura, a História dedica-se a estudar a própria história. Não raro esta coincidência entre o nome de uma disciplina e a designação de seu próprio objeto de estudos produz ambiguidades, razão pela qual frequentemente a História – enquanto campo de conhecimento ou prática disciplinar – costuma ser referida também como ‘Historiografia’. De outra parte, esta é certamente uma das mais fascinantes ambiguidades da história do conhecimento científico. Para parodiar um verso da bela canção *Terra*, de Caetano Veloso, podemos dizer que a História é a

única disciplina que carrega, através de sua viagem errante pelo vasto universo do conhecimento, ‘o nome de sua própria carne’. (BARROS, 2011, p. 30).

Na busca incessante de desvelar com maior nitidez e compreensão possíveis o significado da palavra “História”, caminhamos descortinando outros horizontes. Etimologicamente, o termo “História” é oriundo do grego antigo “*ἱστορία*” e do latim “*Historia*”:

Esse termo, que em geral significa pesquisa, informação ou narração e que já em grego era usado para indicar a resenha ou a narração dos fatos humanos, apresenta hoje uma ambiguidade fundamental: significa, por um lado, o conhecimento de tais fatos ou a ciência que disciplina e dirige esse conhecimento (*historia rerum gestarum*) e, por outro, os próprios fatos ou a totalidade deles (*resgestaé*). Essa ambiguidade está presente em todas as atuais línguas cultas. (ABBAGNANO, 1998, p. 502).

Certamente, em razão de sua polissemia, a História ou o conhecimento histórico, ao procura investigar os fatos, objeto de estudo da Ciência da História, entra na seara pluralista de outras várias produções do conhecimento. Abre-se aí um leque de possibilidades de saberes, sobretudo quando nos debruçamos na tentativa de compreender o significado da totalidade desses fatos. Desse modo, o conhecimento histórico apresenta-se como algo instigante, dinâmico e infundável, exigindo continuamente um exercício hermenêutico constante. Nesse sentido, necessário é ter uma compreensão do que estamos falando, ou seja: o que é História? Entre tantas concepções já citadas e ainda por vir, o historiador Barros (2011) resume o termo “História” como sendo: 1) estudo sobre a realidade humana no *Tempo*; 2) *forma de conhecimento* produzida pela figura subjetiva do *historiador profissional*, este mesmo inserido em uma *comunidade de historiadores*; 3) *investigação* sistemática e racionalidade conduzida; 4) uso de método apoiado nas *fontes* históricas; 5) *exposição* (*problematizada* ou não) em forma de relato e de análise; e 6) *intenção* de produzir um conhecimento *verdadeiro*.

Fazemos uma ressalva com relação à origem da História no mundo ocidental, pois não está no nosso plano levar em consideração a narrativa bíblica do Éden, onde estaria o princípio de tudo, inclusive o da História. Não empreendemos tal narrativa por fatores óbvios, descritos a seguir. Raciocinando sobre esse assunto, Hegel (2001) comenta que muitos povos, incluindo escritores, aceitaram e aceitam a ideia de que a origem da História do mundo está ancorada pioneiramente na narrativa bíblica ou em descobertas consideradas científicas, como a da astronomia, atribuída aos hindus. Hegel (2001, p. 109) assevera ainda que:

A investigação filosófica pode e deve começar o estudo da história apenas onde a Razão começa a manifestar sua existência no mundo, onde aparecem a consciência, a vontade e a ação e não onde tudo isso ainda é uma potencialidade irrealizada. A existência inorgânica do Espírito, a capacidade ainda inconsciente – ou, se preferem, a excelência – da liberdade, do bem e do mal e, assim, das leis não é o objeto da história. A moral natural e ao mesmo tempo religiosa é a lealdade da família. Nesta sociedade a moral

consiste no próprio fato de que seus membros se comportem uns para com os outros não por livre-arbítrio como indivíduos, não como pessoas. É por essa mesma razão que a família continua excluída do desenvolvimento em que a história teve sua origem (ela é pré-histórica). Somente quando a unidade espiritual passa além deste círculo de sentimento e amor natural, chegando à consciência da personalidade, é que surge o núcleo sombrio e rigoroso em que nem a natureza nem o espírito são abertos e transparentes e onde ambos podem tornar-se abertos e transparentes apenas através de mais trabalho daquela vontade consciente e através do demorado processo cultural.

É valioso refletir como pensamos, escrevemos e/ou ensinamos acerca do conhecimento histórico: se de forma reflexivo-crítica, reprodutora-tradicional, cronológico-linear, mística ou religiosa. Outra consideração a ser pautada é com referência aos métodos e fontes do/para o conhecimento histórico.

Na utilização de métodos e suas respectivas fontes, o historiador estabelece meta, critério e objetividade no âmbito do conhecimento e da produção histórica. Assim, a formulação das hipóteses, a delimitação do objeto, objetivos, justificativas, problemáticas, trilhas metodológicas e a fundamentação teórica, fontes empíricas e de pesquisa de campo, através do recurso da História Oral, são mais bem vislumbradas e escolhidas pelo produtor de material histórico, bem como o que ensinar na disciplina de História. Esta é uma querela que vem ressoando desde há muito tempo. Aliás, como já bem disse Braudel (2002, p. 389), o debate sobre o ensino de História:

É uma velha querela que sempre faz sucesso e não deixa ninguém indiferente, nem o público, mais do que nunca apaixonado pela história, nem os políticos, obrigados a ficar à espreita, nem os jornalistas e muito menos os professores de história. É uma velha querela que não nos ensina nada de novo e cujo círculo, entretanto, não para de crescer. Todas as controvérsias nela encontram facilmente abrigo. Aí chegam ao troar do canhão, como as boas tropas [...]. Enfim, é questionada a evolução da própria história, em suas formas diversas. Para uns, a história tradicional, fiel à narrativa, escrava da narrativa, atulha as memórias, prodigalizando, sem a menor preocupação de poupá-las, as datas, os nomes dos heróis, os fatos e gestos das grandes personagens; para outros, a história 'nova', que se quer 'científica', que cultiva entre outras coisas a longa duração e negligencia o acontecimento, seria responsável por esses malogros didáticos que constituem verdadeiras catástrofes, acarretando quando menos o esquecimento imperdoável da cronologia. Essa querela dos Antigos e Modernos não é acaso um simples pretexto? Num debate que é da pedagogia e não da teoria científica, ela ocupa os problemas e as 'culpabilidades', em vez de esclarecê-los.

Vale ressaltar que a História referendada trata, sobretudo, da História Escolar e/ou da Cotidiana (formadora da memória coletiva), sobressaindo-se, assim, a História Acadêmica, haja vista ser:

[...] possível propor a existência de três representações do passado, situadas de modo muito distinto na experiência social do indivíduo e das instituições. Por um lado, o registro da história que aparece na escola; por outro lado, o da história cotidiana, como elemento de memória coletiva que, de uma forma ou de outra, inscreve-se permanentemente, experiência e formação mediante, na mente e nos corpos dos

membros de cada sociedade, e articula relatos compartilhados em torno da identidade, dos sistemas de valores e das crenças comuns. Por último, existe a história acadêmica ou historiográfica, prezada pelos historiadores e pesquisadores sociais, conforme a lógica disciplinar de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas. (CARRETERO, 2010, p. 33).

Posto isso, percebem-se de imediato algumas problemáticas a serem consideradas a partir das assertivas supracitadas, a saber: História é Ciência? Para que serve seu estudo? Como se diferenciam e se relacionam esses três campos de saberes: História, Historiografia e Ciência? Essas são questões cruciais a serem consideradas no campo do debate envolvendo a História.

A senda a ser trilhada pelo historiador pode conduzir a deusa Clio, por sua vez, a um autoexame, uma história da História: seria ela uma crônica dos acontecimentos, mas também – e talvez, principalmente – de espécies de fenômenos compreendidos como temas? Caso a escolha recaia sobre a História como ciência, abre-se a discussão sobre o que seja isso [...]. A história científica pode ser entendida pelo viés do empirismo ou do racionalismo, podendo, em ambas as hipóteses, ser considerada uma narrativa inteira, que a tudo articula; ou um estudo de objetos específicos, sem a pretensão de alcançar uma totalidade articulada, que possa ser expressa por uma grande narrativa [...]. Todos os caminhos conduzem a numerosos problemas teóricos, cada um dos quais enseja a produção de uma história distinta, com significados diversos para os fatos, personagens, fenômenos e ambientes. A vertente do cientificismo histórico, prenhe de objetivismo, inferências e generalizações, faculta ao historiador seguir a trilha da ciência monista ou o caminho do chamado dualismo metodológico. Pela primeira, os métodos praticados pelas ciências da natureza seriam os mesmos das chamadas ciências humanas ou histórico-sociais. O último propugna por métodos distintos para objetos diferentes. (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 422-423).

96

Com efeito, é imperioso lembrar que a produção de uma História cunhada de científica pautou-se por muito tempo, sobretudo no século XIX, apenas por fontes oficiais escritas, esquecendo que o princípio de toda produção do conhecimento histórico no Ocidente teve como base as narrativas, crônicas, literaturas e contos populares, a partir do século V, na Grécia. Desse modo, a discussão sobre a etimologia da palavra “História” carece de revisitamento.

### **A periodização do tempo histórico**

A periodização do tempo histórico no Ocidente convencionou-se em: Pré-História – do surgimento do homem na Terra ao aparecimento da escrita, cerca de 4000 a 3500 anos antes de Cristo (a.C.) – e História. A Pré-História, que compreende as sociedades primitivas, é subdividida em três períodos: Paleolítico ou Período da Pedra Lascada; Neolítico ou Período da Pedra Polida; e Idade dos Metais. Os termos “selvageria”, “barbárie” e “civilização” são atribuídos, respectivamente, a cada um dos períodos mencionados (MOTA; BRAICK, 1997).

Atualmente o termo “Pré-História” é bastante discutido, pois o ser humano, a partir do momento em que surge na Terra, passa a transformar a natureza em busca de sua própria sobrevivência e, assim, já faz a sua história. Com efeito, o referido vocábulo é preconceituoso no sentido mais geral, pois serve para definir e conceituar que a humanidade somente faz parte do processo histórico a partir do surgimento da escrita. Desse modo, seria menos pejorativo o uso do termo “Pré-Escrita”, e não “Pré-História”, até mesmo porque o tempo histórico não necessariamente corresponde ao tempo cronológico. Por exemplo, “[...] A sociedade txucarramãe apresenta características do paleolítico, embora viva no Brasil na era da globalização” (MOTA; BRAICK, 1997, p. 2).

Por sua vez, a periodização da História com significativa aceitação de influência eurocêntrica, indicando que a História é uma totalidade, de início, meio e fim, é a divisão em: História Antiga (do surgimento da escrita à queda do Império Romano no Ocidente em fins do século V); Idade Medieval (do século V ao XV); Idade Moderna (do século XVI ao fim do século XVIII); e Idade Contemporânea (iniciada em fins do século XVIII e estendida aos dias atuais). Ressalte-se que a cada marco desse tomado há todo um processo de transição, dado que não pode haver uma partitura desconexa no tempo histórico, sob pena de se matar a própria História. Além disso, consoante o pensamento de Martinho Rodrigues (2008, p. 452), “[...] I. Períodos não são dados naturais, mas elaboração do pesquisador [...]. II. A construção dos períodos históricos é fortemente influenciada pelas referências teórico-metodológicas do pesquisador que a cria”.

Para não se cair em discurso redundante, resume-se que os dicionários anteriormente consultados definem História como “ciência que estuda o passado”. Essa definição, além de simplista, parece estar eivada de preconceitos ou no mínimo de desconhecimento sobre o que seja História e seu significado nos dias atuais. Hobsbawm (1998, p. 35) pontua que “[...] A história, unidade de passado, presente e futuro, pode ser algo universalmente apreendido, por deficiente que seja a capacidade humana de evocá-la e registrá-la [...]”.

Com efeito, a História, no âmbito de uma ciência hermenêutica, pode ser considerada a ciência que procura compreender e explicitar a produção da cultura humana no decorrer do tempo e no espaço. Para tanto, a História dispõe de objeto (o fato histórico), objetivo (a transformação social), de método (fontes, linguagens, etc.) e de inúmeras teorias. Teorias no sentido de “visão de mundo”, podendo ser discutida essa visão em três níveis: teoria como “[...] um campo de estudos, um modo de apreender o mundo e teoria no sentido de modelos ou sistemas explicativos criados para compreender um determinado fenômeno, aspecto da realidade ou objeto de estudos” (BARROS, 2011, p. 43).

A ‘Teoria’, enfim, se [*sic*] desenrola a partir de um padrão discursivo, argumentativo, no qual vamos a cada novo momento encaixando uma coisa na outra ou interconectando pensamentos, ao mesmo tempo em que buscamos demonstrar esses pensamentos passo a passo – seja a partir da comprovação de informações através de materiais e impressões que temos à disposição, seja a partir de inferências que podemos estabelecer a partir desses mesmos materiais ou de consequências dos próprios pensamentos que formulamos antes. (BARROS, 2011, p. 53).

Dispondo desses mecanismos, cabe ao historiador interpretar os acontecimentos históricos descendo dos grilhões rígidos dos métodos preestabelecidos para beber nas águas mais profundas da subjetividade humana. A História, tal qual é concebida atualmente, atravessou um longo processo de transformação e sucessivas “[...] rupturas com o gênero literário, em torno da busca da verdade [...]” (DOSSE, 2003, p. 13). Essas rupturas iniciam por volta do século V a.C. na Grécia, quando surge o novo personagem da História, o *histor*, na figura de Heródoto, que tem por missão principal “[...] retardar o desaparecimento dos traços da atividade dos homens [...]” (DOSSE, 2003, p. 13).

Até a Grécia do século V a.C., a História se processava com os grandes feitos e fatos de grandes personagens, que se tornavam heróis na concepção das narrativas contadas sem preocupação alguma com as causas, com os resultados ou com a própria veracidade, sem nenhum tipo de recurso metodológico. A História, a partir de Heródoto de Halicarnasso, surge como um gênero novo, cujo recurso é o trabalho de investigação apurado no âmago das fontes. A História narrativa, pertencente “[...] ao reino do aedo, do poeta contador de lendas e dispensador do *Kleos* (a glória imortal para o herói) [...]” (DOSSE, 2003, p. 13) é substituída pelo trabalho de investigação (*historiê*) do *histor*.

Em seguida, a História adentra no reino do pragmatismo, com os gregos Heródoto e Tucídides e os romanos Cícero e Políbio, com o objetivo de ser utilitária e justa. Esse tipo de História é basilado em torno de “[...] três imperativos: explicar, expondo as causas e os efeitos dos acontecimentos; julgar, considerando a justiça e a oportunidade das decisões e dos atos dos homens; advertir, mesclando o relato histórico com preceitos [...]” (DOSSE, 2003, p. 49). A História pragmática ao certo ganha inteligibilidade, porém, em razão do uso de sistema de provas hierarquizado, “[...] perde em emoção e o método apodíctico subordina tudo à demonstração [...]” (DOSSE, 2003, p. 49). Caracteriza-se pela preocupação didática, busca mudar os costumes passados, tenta corrigir os contemporâneos expondo o passado como mero exemplo.

O historiador é portador de um crivo de inteligibilidade abstrata que lhe permite ler o caos do real. Um acontecimento histórico recebe, segundo Políbio, uma explicação completa apenas no centro da interferência de três pontos de vista: a determinação de sua data, a modalidade de seu desenrolar e a causa de sua irrupção. Para conseguir tal

explicação, o historiador deve dominar um método que Políbio qualifica de apodítico, o que significa demonstrativo em torno de um sistema de provas. Essa história apodítica necessita de uma demonstração contínua que se empenha em provar que a versão dos fatos relatados é a mais autêntica, acompanhando-a de provas, múltiplos testemunhos. (DOSSE, 2003, p. 49).

Em 1880, na cidade de Paris, o historiador galga o *status* de profissional científico, diferenciando-se dos literatas e construindo para si um modelo próprio para poder pertencer a uma “[...] comunidade de sábios no seio da qual sua subjetividade é mantida à parte. O bom historiador é reconhecível por seu amor ao trabalho, sua modéstia e critérios incontestáveis de seu julgamento científico [...]” (DOSSE, 2003, p. 37-38).

Com a proclamação do império da razão e a sacralização cientificista, ideário herdado do Iluminismo, a História no século XIX ganha o *status* de ciência e, para tanto, terá de se submeter a um enxágue profundo de fontes, métodos, técnicas e abordagens. Desse modo, os relatos orais e as memórias, construídas a partir de subjetividades, são postos em suspeição como fontes seguras para o fazer histórico. É o caso proposto por Fustel de Coulanges em artigo publicado na *Revista das Questões Históricas* de 1887, no qual expressa sua idolatria às fontes escritas e documentais, repudiando toda e qualquer contribuição subjetiva ou hipóteses. “[...] Fustel restringe, portanto, a prática histórica a um cientificismo reativo, a um empenho crispado sobre os textos, à recusa de toda forma literária da escritura histórica e à anulação do historiador [...]” (DOSSE, 2003, p. 46).

No século XIX, considerado o século da História, existe toda uma preocupação em se alcançar a verdade histórica, com método a ser trilhado, com as causas e conseqüências, tempos e espaços. Os historiadores, sobretudo na França, criam a escola “[...] ‘metódica’ colocam-se como cientistas puros e duros e anunciam uma ruptura radical com a literatura [...]” (DOSSE, 2003, p. 37). A “[...] História: [...] a partir do século XIX, tornou-se científica, e com esse mesmo espírito seguiu pelo século XX adentro [...]” (BARROS, 2011, p. 57).

A História no século XIX também será recheada de algumas concepções teórico-metodológicas com aspectos paradigmáticos historiográficos, tentando compreender e explicar o sentido das coisas, como: o Positivismo, de Augusto Comte, para quem o progresso histórico da humanidade dependia de leis e hierarquização das Ciências; e a concepção Providencialista ou Teológica, segundo a qual todo acontecimento é determinação de Deus, fundamentada na interpretação das obras *A cidade de Deus*, de Agostinho; *Discurso sobre a História Universal*, de Jacques Bossuet; e *História Universal*, de Césare Cantu (BARROS, 2011).

Na concepção historicista universalizante, fundamentada na obra *A razão na História – uma introdução geral à Filosofia da História*, de Hegel (2008, p. 18 *apud* BARROS,

2011, p. 124), a História segue uma “[...] marcha racional e necessária do espírito universal [...]”. Em contraposição à concepção de História Idealista hegeliana, surge a concepção materialista da História, cujas pilastras são lançadas por Marx e Engels com a publicação do panfleto o Manifesto Comunista de 1848, culminando com a obra máxima de Marx, *O capital*. Os autores deixam explícito que as transformações ocorridas e por ocorrer na História são de ordem determinadamente econômica e pelas condições de vida material. Com efeito, buscam “[...] entender a história simultaneamente sob a perspectiva da ‘luta de classes’ e da sucessão dialética de modos de produção [...]” (BARROS, 2011, p. 127).

Outra concepção surgida no século XIX, a Psicológico-Social, fundamenta-se na obra de Wilhem Wundt *Elementos de psicologia das multidões*, segundo a qual os fatos históricos são produtos do estado psicológico de uma determinada coletividade ou agrupamento social. Essas e tantas outras abordagens teórico-metodológicas podem ser arguidas em relação à compreensão de mundo, dependendo do aporte teórico na produção histórica.

Essas abordagens teóricas se consolidam com os estudos historicistas de Leopoldo von Ranke, para quem a História só é cognoscível na medida em que as singularidades são investigadas e interpretadas, haja vista que o todo da História jamais será de alcance da visão humana. Ranke acreditava que a História é o desenvolvimento do espírito no tempo, o progresso da razão e uma arte que sempre necessitará da habilidade humana para interpretá-la, dando vez e voz aos acontecimentos passados (HOLANDA, 1979; RIBEIRO, 2005).

A história científica pode ser entendida pelo viés do empirismo ou do racionalismo, podendo, em ambas as hipóteses, ser considerada uma narrativa inteira, que a tudo articula; ou um estudo de objetos específicos, sem a pretensão de alcançar uma totalidade articulada, que possa ser expressa por uma grande narrativa. Todos os caminhos conduzem a numerosos problemas teóricos, cada um dos quais enseja a produção de uma história distinta, com significados diversos para os fatos, personagens, fenômenos e ambientes. (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 422-423).

O trabalho do historiador, seja ensejado pela prática, seja ensejado pela teoria, pauta-se indispensavelmente pela interpretação e compreensão das realidades contextuais, a partir dos fatos históricos, no âmbito de uma dinâmica historiográfica atemporal. Para tanto, o conhecimento histórico depende de um processo analítico e hermenêutico construtivo e reconstrutivo a partir das fontes, daí que o “[...] historiador é necessariamente um selecionador” (CARR, 1987, p. 15).

Todavia, como o fato não fala por si só, dependendo do olhar do sujeito (*historiê*), dos paradigmas e dos contextos, o seu desvelamento ou estudo possibilita “Histórias no plural”, e não uma História singularizada. Desse modo, trabalhar com o fato histórico não se limita

saber o que, como, onde e quando, é mais importante refletir e raciocinar sobre o porquê ou os porquês. Nisso reside uma das lúcidas diferenças da História em relação ao modelo metódico enrijecido das Ciências Formais e Empírico-Formais. Como assegura Dosse (2003, p. 50), o trabalho do historiador em buscar as causas dos fatos é uma resultante de “[...] operações mentais que precedem a ação numa concepção intelectualista e psicologizante [...]. Ao contrário dos fenômenos naturais, as causas advêm de uma imaginação criadora, da razão e de uma vontade estreitamente subordinada ao entendimento”.

### **Considerações finais**

A propósito de considerações finais desta escrita, e não das querelas que envolvem a temática, é possível tecermos alguns juízos de valor levando em conta a principal problemática e objetivo elencados no início deste texto, quais sejam: se a História é Ciência e como é possível explicitar os argumentos epistemológicos no tocante ao ensino-aprendizagem de História como uma Ciência Humana que trata dos feitos e fatos ativos e passivos do homem (ser humano) no tempo e espaço no mundo.

Com efeito, antes de se firmar alguma posição de se a História é Ciência ou não, faz-se necessário dizer o que é Ciência. Pelo que apuramos e constatamos no bojo desta escrita, Ciência é a busca de uma verdade não absoluta a partir de uma produção de um conhecimento sistematizado e interpretado à luz de fontes. Esse conhecimento, ao ser científico, pode ser produzido a partir do empírico e/ou racional, sendo verificável, revisionável, mutável e refutável. Para o *histor*, esse conhecimento centra-se na hermenêutica diante dos fatos históricos apresentados pelas fontes.

Consideramos ser valioso refletir a respeito de como pensamos, escrevemos e/ou ensinamos acerca do conhecimento histórico, se de uma forma reflexivo-crítica, reprodutora-tradicional, cronológico-linear, mística ou religiosa. Outra consideração a ser pautada é com referência ao método do conhecimento histórico quanto ao seu uso e identificação. Com efeito, é imperioso lembrar que a produção de uma História cunhada de científica pautou-se por muito tempo, sobretudo no século XIX, apenas por fontes oficiais escritas, esquecendo que o princípio de toda produção do conhecimento histórico no Ocidente teve como base as narrativas, crônicas, literaturas e contos populares, a partir do século V, sobretudo na Grécia.

Não há um modelo pronto e acabado na busca do conhecimento histórico, muito embora saibamos que também não exista uma produção cristalina com neutralidade. Desse

modo, as fontes fornecedoras para as pesquisas históricas nas mais diversas searas do conhecimento são constituídas por uma gama de material diverso, eclético e sem hierarquia de credibilidade concernente à linguagem escrita ou falada.

A História é Ciência de Raciocínio e essencialmente investigativa que busca o conhecimento das ações ou omissões dos viventes no tempo e no espaço, seus efeitos, impactos ou sentidos nos diferentes contextos da sociedade. A História, para sua sobrevivência mais saudável e holística, é alimentada pela memória num processo de interdependência dos imbatíveis guardiões e guardiãs do tempo, que, através de suas vozes e ecos escritos ou narrados, expõe os desejos, prazeres e/ou dores de um tempo volátil e obstinado ao advento do sempre novo, indefinida e infinitamente.

Nessa esteira, do ponto de vista dos critérios adotados pelas diretrizes determinantes científicas, principalmente em relação às Ciências Empírico-Formais e Formais, podemos responder afirmativamente que a História é, sim, Ciência, por possuir método, objeto de investigação, objetivo social, fontes, critérios, técnicas e sistematização teórico-metodológica e epistemológica. Por outro lado, também faz necessário afirmarmos que a História, como produção de conhecimento e Ciência Hermenêutica, não se satisfaz apenas com os postulados rígidos, frios e objetivistas determinados pelo cartesianismo ou pelo baconianismo, ou até mesmo pelo *popperianismo*. A História vai mais além, é alegre e se delicia com o subjetivismo dos sujeitos de todas as classes sociais e da pluralidade de fontes. Eis aí onde reside a grande contribuição da Escola dos *Annales*, principalmente a partir da Nova História, que possibilitou ouvir as vozes, dores e clamores dos sujeitos sufocados, abafados, obstruídos e oprimidos pelos discursos dos dominantes da História Tradicional.

A História pode ser considerada uma Ciência porque é produzida a partir de um corpo de conhecimentos sistematizado e interpretado à luz de fontes selecionadas pelo *histor*, que conduz a um trabalho verificável, revisionável, transformável e refutável. Estas são as características comuns ao *status* da Ciência. Essa compreensão centra-se na hermenêutica do historiador diante do fato histórico contextualizado, filosofado e historiografado. Assim se produz a História Científica.

Por fim, a História Acadêmico-Científica exige indispensavelmente investigação renovada sobre os fatos históricos a partir das fontes dentro de um processo analítico e dialético do presente ao passado, e vice-versa, projetando-se para o futuro. Assim, a História e o historiador buscam compreender interdisciplinarmente as várias searas da vida humana, como

a econômica, a política, a social e a cultural, visando a alcançar uma verdade não absoluta, mas epistemologicamente válida e confiável, embora refutável.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Campinas: Verus, 2007.

BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**: Nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Makron, 2000.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BLOCH, March. **Apologia da História ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a História**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Unesp, 1991.

CARR, Edward Hallett. **Que é história?**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade**: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Saber pensar é questionar**. Brasília, DF: Liber, 2010.

DOSSE, François. **A História**. Bauru: Edusc, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A razão na História**: uma introdução geral à Filosofia da História. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **Leopold Von Ranke**: História. São Paulo: Ática, 1979.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LUFT, Celso Pedro *et al.* **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, fontes e caminhos da educação e da cultura. *In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. (Org.). Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais*. Fortaleza: UFC, 2009. p. 422-441.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. Teorias, fontes e período na pesquisa histórica. *In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. (Org.). História da educação – vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais*. Fortaleza: UFC, 2008. p. 435-454.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAIS, Regis de. **Filosofia da ciência e da tecnologia: introdução metodológica e crítica**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1988.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Moderna, 1997.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. Brasília, DF: UnB, 1982.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

RIBEIRO, Paulo Rodrigues. A História científica do século XIX. *In: ALENCAR, Maria Amélia Garcia de (Org.). A história da história*. Goiânia: UEG, 2005. p. 43-64.

SOUSA, Raylane Marques; CHAGAS, Eduardo F. Nietzsche, o intempestivo: sobre os excessos da história científica e o não-histórico. **Revista Dialectus**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 232-247, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30611/2017n10id19931>. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/19931/30572>. Acesso em: 2 out. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. **História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-metodológicos**. Fortaleza: UECE, 2018.

# UMA BREVE INVESTIGAÇÃO SOBRE O ETHOS CIENTÍFICO EM UM MUNDO HIPERMODERNO

Claudia Castro de Andrade <sup>1</sup>

## Resumo:

Ao tratar do ethos científico, o artigo tenciona discutir os novos sentidos hipermodernos que dirigem a conduta social e, por conseguinte, o “fazer científico”, por vezes limitado à prática experimental que prescinde das discussões prévias sobre suas condições sociais. Não se pretende subalternar a ciência, enquanto corpo de conhecimento, à mera condição de algo dependente do caráter social em que se encontra nem reduzir e converter a ciência a questões sociológicas, mas de destacar como o ethos científico, produto de seu contexto social e, desse modo, posterior a todo um movimento primariamente humano, pode alterar o que entendemos por ciência. Com isso, esse trabalho pretende não discorrer sobre o que é a ciência, afinal, ou sobre as estruturas que compõem as revoluções científicas, mas sobre as condições sociais e os valores intrínsecos a novas urgências, sem, no entanto, provocar a redução ingênua da metodologia científica ao que se destacou aqui como “ethos científico”.

**Palavras-Chave:** Hipermodernidade. Cultura. Progresso Científico.

## A BRIEF INVESTIGATION ON SCIENTIFIC ETHOS IN A HYPERERMODERN WORLD

## Abstract:

When dealing with the scientific ethos, the article intends to discuss the new hypermodern meanings that guide social conduct and, therefore, “scientific doing”, sometimes limited to the experimental practice that dispenses with previous discussions about their social conditions. It is not intended to subordinate science, as a body of knowledge, to the mere condition of something dependent on the social character in which it finds itself, nor to reduce and convert science into sociological issues, but to highlight how the scientific ethos, product of its social context and, so, after a mainly human movement, it can change what we mean by science. With this, this work intends not to talk, after all, about what science is or about the structures that make up scientific revolutions, but about social conditions and intrinsic values to new urgencies, without, however, causing the naive reduction of scientific methodology for what stood out here as “scientific ethos”.

**Keywords:** Hyperermernity. Culture. Scientific Progress.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao afirmar que devemos “certamente reconhecer que a natureza tem-nos mantido a urna boa distância de todos os seus segredos, só nos concedendo o conhecimento de umas poucas qualidades superficiais dos objetos” (Hume, 2004, p. 62), David Hume (1711-1776) abre o caminho para a possível instauração de uma completa descrença em qualquer estabelecimento de verdade. Afinal,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Filosofia – linha de pesquisa: epistemologia e filosofia da ciência (UERJ-IFCH); Mestre em História das Ciências (UFRJ); Especialização em Neuropsicologia (Instituto de Neurociências Aplicadas – INA); Graduação em Filosofia (UERJ-IFCH). E-mail para contato: andrade.claudia@posgraduacao.uerj.br. <https://orcid.org/0000-0003-2717-3035>

Uma coisa é saber algo sobre nós mesmos (...) outra bem diferente é saber algo sobre o mundo (...) e que não devemos incorrer no erro de supor que por sermos capazes de saber alguma coisa sobre nós mesmos (...) somos também capazes de saber algo sobre o mundo. (FREITAS, 2003, p. 10).

Certamente, tal posicionamento acerca do entendimento humano foi o meio termo entre os projetos epistemológicos com postura dogmático-fundacionista e aquilo que Renan Springer de Freitas chama de “pessimismo epistemológico imobilizador” (2003, p. 9) do ceticismo. Considerando-se que o ceticismo humiano nos alertou a hipótese de que só conhecemos por hábitos e crenças, em vista da impossibilidade de se confiar na experiência, ressaltando, ao mesmo tempo, que “o melhor meio de evitar essa confusão é sermos modestos em nossas pretensões, inclusive apontando nós mesmos a dificuldade antes que ela seja levantada contra nós” (Hume, 2004, p. 61-62), pode-se compreender a atualização do ceticismo em suas variantes contemporâneas. Como assevera Freitas (2003), “os herdeiros mais importantes do naturalismo de matriz humiana são Dewey, Wittgenstein, Quine e, obviamente, Thomas Kuhn” (Freitas, 2003, p. 29).

Nesses termos, aceitando-se a tese de que o pensamento de Hume tenha influenciado o relativismo dos pensadores pragmáticos que se destacaram no século 20, depreende-se a crise na razão e a investigação torna-se um processo que se debruça e se determina por meio dos acordos e crenças da comunidade científica. Por outro lado, ao acatarmos sabiamente a ideia de impossibilidade de uma absoluta compreensão das coisas, fomos levados desastrosamente, a meu ver, ao imediatismo das interpretações e discursos cotidianos. Os projetos clássicos de análises históricas se tornaram obsoletos e representantes de uma velha ordem mundial pautada numa verdade *nonsense*. Querendo escapar do dogmatismo nos tornamos reféns de um tipo radical de relativismo, para o qual nem mesmo no campo fenomênico poderia atuar nosso limitado entendimento. Assim, repudiou-se a verdade, e a objetividade sobre o real tornou-se uma pretensão de prescrição definitivamente absoluta e deveras fundacionista.

Rasgadas as cartilhas de filosofias puristas e os manifestos caducos de pretensas narrativas históricas chegamos a um conceito de vida ressignificado e que se tonaliza com o hedonismo e as expectativas de um novo tempo de hipermodernização do mundo.

O pós de pós-moderno ainda dirigia o olhar para um passado que se decretara morto; fazia pensar numa extinção sem determinar o que nos tornávamos, como se se tratasse de preservar uma liberdade nova, conquistada no rastro da dissolução dos

enquadramentos sociais, políticos e ideológicos. Donde seu sucesso. Essa época terminou. Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é hiper? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa? Ao clima de epílogo segue-se uma sensação de fuga para adiante, de modernização desenfreada, feita de mercantilização proliferativa, de desregulamentação econômica, de ímpeto técnico-científico, cujos efeitos são tão carregados de perigos quanto de promessas. Tudo foi muito rápido: a coruja de Minerva anunciava o nascimento do pós-moderno no momento mesmo em que se esboçava a hipermodernização do mundo. Longe de decretar-se o óbito da modernidade, assiste-se a seu remate, concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a 'morte' desta, numa individualização galopante. (Lipovetsky, 2004, p. 53).

A atividade científica, tal como qualquer outra atividade humana, insere-se num mundo, cujos valores efêmeros transformam os sentidos e objetivos por meio da naturalização do fútil, do vazio e da desorientação contemporânea. No entanto, concordo com Chalmers quando este diz que “o simples fato de que a atividade científica não pode ser separada das outras que atendem a outros interesses não implica em si que o objetivo da ciência esteja subvertido” (1994, p. 159). Assim, “se a ciência como tal não pode ser qualificada moralmente, pode sê-lo, no entanto, a utilização que dela se faça, os fins e os interesses a que se serve e as consequências sociais da sua aplicação” (Sánchez Vázquez, 2001, p. 105). Qualifiquemos, pois, seu uso e aplicabilidade num período de tempo definido pelo filósofo francês, Gilles Lipovetsky, como “hipermodernidade”.

107

## **2. O UNIVERSO TECNOLÓGICO DA HIPERMODERNIDADE COMO POLO ESTRUTURANTE DA CULTURA-MUNDO**

Nos termos apresentados por Gilles Lipovetsky, hipermodernidade se define como “uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos princípios estruturantes da modernidade” (2004, p. 26). Pautando-se pela contradição, o mundo hipermoderno representa o grau superlativo da territorialização da desordem e do pensamento que substitui uma verdade por outra e produz o esvaziamento dos valores éticos e sua capacidade heurística de investigação das crenças e normas de conduta.

Os indivíduos hipermodernos são ao mesmo tempo mais informados e mais desestruturados, mais adultos e mais instáveis, menos ideológicos e mais tributários das modas, mais abertos e mais influenciáveis, mais críticos e mais superficiais, mais céticos e menos profundos.

Se a hipermodernidade se debruça sobre todas as esferas da vida humana não seria diferente com o universo pragmático e tecnocientífico, no qual instaurou uma moral global: a moral do hiperconsumo, da hiperindividualização, da desumanização e da reificação da consciência, transformando o universo tecnológico em polo estruturante da cultura-mundo.

Como definiu Lipovetsky em entrevista,

A hipermodernidade é um modelo teórico pensado para compreender o mundo contemporâneo principalmente por uma relação entre três lógicas fundamentais: o mercado, a tecnociência e a cultura individualista democrática.<sup>2</sup>

Nesses termos, o universo tecnocientífico ao invadir as crenças e hábitos transformou-se numa cultura hipertecnológica, uma cultura-mundo baseada na racionalização técnica e mercantil tal como um sistema integrado e organizador do mundo, expandindo-se a todos os domínios da vida. Assim, a complexidade e os processos de mundialização (cultura-mundo) afetam e deixam de orientar a ciência de modo a atender às necessidades da hipermodernidade e às lógicas que fundamentam sua base. Afinal, “o culto da modernização técnica prevaleceu sobre a glorificação dos fins e dos ideais” (Lipovetsky, 2004, p. 57).

Considerando-se, então, que a cultura se naturaliza no comportamento, nas crenças e nos valores humanos imprimindo sua marca, a verdade passa a ser definida pelo mercado de modo totalizante e impessoal, pois na cultura-mundo, não existem antagonismos, mas um processo de integração entre o global e o particular. A hipermodernidade não é mais um tempo de decisões inegociáveis e ideologias incontestes, mas sim um momento que se atualiza constantemente no paradoxo de uma autonomia libertária e de uma tradição que conserva valores, bem como no paradoxo entre o direito ao individualismo e a legitimidade dos discursos da coletividade, tendo em vista, como já foi dito, que na cultura-mundo o global e o fragmentado caminham juntos. O contraditório tem limites estabelecidos pelo próprio movimento das estruturas. Podemos observar que uma “uniformização globalitária e fragmentação cultural caminham a par” (Lipovetsky, 2010, p. 23), entretanto, tal fato não está, obviamente, imune às recriações de crises identitárias de segmentos específicos e fragmentados da sociedade.

Orientada pelos valores e sentidos da hipermodernidade e pela mudança de valores, a prática científica, nesse sentido, se articula com as necessidades, circunstâncias e interesses sociais nos quais valores e crenças devam ser justificados e aceitos, pois seu sucesso depende

<sup>2</sup> LIPOVETSKY, Gilles; GANITO, Carla – Entrevista a Gilles Lipovetsky. Entrevista de Carla Ganito. Comunicação & Cultura. Lisboa. ISSN 1646-4877.9 (Primavera-Verão 2010) 155-163

desse aceite, o qual vale ressaltar, não depende somente de um grupo ou comunidade científica, mas de todos nós, por meio da naturalização e do endosso de algo que se instaura na própria humanidade em sua época específica.

### **2.1. Os elementos da pseudoconcreticidade**

Para que se instaurem como cultura-mundo é preciso que os polos estruturantes da hipermodernidade se territorializem no pensamento e nas ações superando a antítese entre as práticas sociais e as representações simbólicas. Assim, a mudança de valores se estabelece em várias esferas da existência humana. Na medida em que “o triunfo do hipercapitalismo não é só econômico, mas também cultural: invadiu o imaginário, os modos de pensamento, os objectivos da existência e a relação com a cultura e a educação” (Lipovetsky, 2010, P. 48).

Com isso, podemos associar a hipermodernidade a um conceito que o filósofo marxista Karel Kosik denominou “pseudoconcreticidade”<sup>3</sup>, cujo caráter se define por uma aparente sensação de independência, de coesão social e pelo imediatismo se naturalizando, assim, no comportamento humano e tornando-se, por isso mesmo, consentida.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (Kosik, 1986, p. 11).

Por meio da pseudoconcreticidade, podemos dizer, portanto, que os objetivos hipermodernos, e seus respectivos polos estruturantes, descritos por Lipovetsky, se camuflam, pois não estão evidenciados na lógica de uma mediação e correspondência entre a práxis e as condições históricas pelas quais se realizam e se determinam. Como lembra Kosik, “o que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta” (Kosik, 1986, p. 16) e somente o pensamento dialético é capaz de revelar sua mediação e os elementos dos quais deriva.

Na hipermodernidade, essa pseudoconcreticidade, pode-se dizer, se efetiva na medida em que não é perceptível a relação entre os polos que configuram sua estrutura. A pseudoconcreticidade destaca o caráter prático, funcional e utilitário das ações humanas. No espaço da pseudoconcreticidade, o caráter de praticidade e utilidade do fazer científico permite

<sup>3</sup> Conceito utilizado no livro *Dialética do Concreto*, publicado em 1963.

a sobreposição do *modus operandi* de suas práticas experimentais. Apartado da teoria, o prático se sobrepõe e, ao revelar a cultura do “prático” que mantém, e não da práxis que transforma <sup>4</sup>, a pseudoconcreticidade do mundo hipermoderno e seus polos estruturantes se territorializa e determina as características de função e utilidade prática da ciência.

A pseudoconcreticidade resulta, desse modo, na impossibilidade de percepção dos fatores que atravessam a práxis humana na hipermodernidade o que impede, vale ressaltar, qualquer possibilidade de se determinar tal mediação pela teoria. Sendo construídas de modo prático, as relações do sistema não deixam transparecer o que está implícito. Desse modo, as relações que medeiam o sistema, como as relações de poder, são tidas como inconveniências necessárias reguladas pela “consequente”, e “inevitável”, racionalidade objetiva e não permitem, assim, a percepção do que está no interior delas mesmas. Assim, o devenir <sup>5</sup> histórico das estruturas sociais hipermodernas constrói hábitos, valores e se naturalizam na consciência dissolvendo-se na própria percepção forjada do indivíduo, produzindo sua incapacidade de perceber ou intuir os mecanismos mediadores, transformando-se, assim, numa percepção imediatizada e objetivamente superficial da realidade.

Por meio disto, o objeto se torna alheio ao agente, pois o agente não é capaz de perceber as inadequações constantes na relação de sua atividade com o objeto e, conseqüentemente, as relações de poder que lhe são impostas, pois, a “racionalidade objetiva do desenvolvimento social ou de uma determinada formação social não aparece de imediato” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 339). A verdade, tradicional e conservadora, se transforma numa verdade liberal que autoriza, delibera, justifica e, sem nos darmos conta de sua pseudoconcreticidade, se torna legítima.

110

A separação das relações de poder quanto às relações de exploração e a elevação das primeiras ao plano do absoluto fazem do poder um novo fetiche. A um novo fetichismo sucumbe grande parte do pensamento atual, inclusive quando se apresenta como libertador (Sánchez Vázquez, 2001, p. 17).

Sendo a prática científica experimental algo “que se manifesta quando o pesquisador atua sobre um objeto material modificando à vontade as condições em que se opera um fenômeno” (Sánchez Vázquez, 2001, p. 199) e, por outro lado, sendo a prática social, uma “atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da

<sup>4</sup> Cf. Vázquez, 1977, p. 4.

<sup>5</sup> Sinônimo de devir (transformação; mudança; movimento).

sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do estado” (Sánchez Vázquez, 2001, p. 200), compreende-se que, o ethos científico não está, obviamente, apartado do caráter político que envolve suas práticas e urgências, na medida em que a prática científica é uma prática social. A prática científica, portanto, não está nem poderia ser subsumida numa análise menos específica, em vista de seu status próprio e característico. A própria contiguidade das práticas científicas marcadas por suas crises e consequentes revoluções tem como estímulo e munição a competição e as relações de poder.

## **2.2. A práxis inintencional**

A necessidade e o incremento das forças produtivas determinam, no interior das práticas científicas, a necessidade de um aperfeiçoamento acelerado que modifica o ethos científico de modo a fazê-lo se conformar com os novos padrões hipermodernos se naturalizando quase imperceptivelmente em torno da pseudoconcreticidade na qual vivemos e sua aparente sensação de coesão social. Este fato pode ser observado durante a pandemia do Coronavírus (Covid-19) em que vários laboratórios do mundo todo competem pela nacionalidade da vacina e por quais países irão receber os primeiros lotes <sup>6</sup>. Nesses termos, vinculada à produção e à competitividade, a ciência se converte num processo, cujo sistema demanda um emergente progresso científico que atende às necessidades da cultura-mundo e, ao mesmo tempo, determina segmentos e valores. Esse ethos científico, ao mesmo tempo em que se vincula e atende aos interesses em curso torna-se, por assim dizer, sua própria produção material. Sobre isso, Sánchez Vázquez lembra que “a produção não só determina a ciência, como esta se integra na própria produção, como sua potencia espiritual, ou como uma força produtiva direta” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 223).

A essa inversão de papéis, Sánchez Vázquez chama de “práxis inintencional”. Em outras palavras, “práxis inintencional”, seria como dizer que os homens passam a ser regulados por aquilo que eles mesmos criaram e/ou impulsionaram sem que tenham, a princípio, conspirado para isso. Assemelha-se ao que, no âmbito das comunidades científicas, Thomas Kuhn denominou de “elemento de arbitrariedade”, os quais são o resultado de acidentes

<sup>6</sup> Ver: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53926925>.

persoais e históricos capaz de formar as crenças de uma dada comunidade científica em uma época específica. Como assevera o próprio Kuhn,

Um elemento aparentemente arbitrário, composto de acidentes pessoais e históricos, é sempre um ingrediente formador das crenças esposadas por uma comunidade científica específica numa determinada época. Contudo, esse elemento de arbitrariedade não indica que algum grupo possa praticar seu ofício sem um conjunto dado de crenças recebidas. (Kuhn, 2013, p. 63).

Assim, nem sempre é possível estabelecer uma relação simbiótica entre aquilo que os homens intencionam e o que é produzido por eles. A produção determina, ela mesma, novas condições, necessidades e urgências, à revelia de qualquer intencionalidade ou direcionamento específico anterior. Tais necessidades e urgências poderiam, portanto, nem mesmo existir - a princípio - idealmente por alguém, mas se constituir de modo espontâneo. Desse modo, nada traduz melhor esse efeito e processo que a citação a seguir:

As mudanças de formação econômico social (...) implicam numa mudança qualitativa radical na história humana. Essa mudança ou substituição não surge historicamente como realização ou plasmação de uma intenção ou projeto de um sujeito, mas sim espontaneamente, ou seja, sem que os homens sejam conscientes de que sua atividade leva a tais resultados (Sánchez Vázquez, 1977, p. 327).

112

Contudo, embora a práxis inintencional crie novas formas de necessidade, são nossos valores hipermodernos que as mantém e, portanto, os possíveis elementos de arbitrariedade não implicam inexistência de práticas oriundas de crenças. Inegavelmente, todos somos, enquanto partícipes dessa mesma época, estimulados a reproduzir, intencionalmente ou não, os valores contemporâneos.

Como vimos, a prerrogativa da cultura-mundo é reduzir ou eliminar contradições e o hiato entre a práxis e a teoria, de modo a camuflar os elementos mediadores que existem entre eles. Da mesma forma, a cultura-mundo agrega conservadores e liberais sob a égide de seus polos estruturantes para o conforto e a garantia de sua plena adaptação. A hipertecnização, enquanto polo estruturante da hipermodernidade, não é senão o retrocesso causado pela extrapolção do uso e pela dependência exacerbada e naturalizada da pseudoconcretidadee, portanto, refere-se ao ethos dominante da cultura-mundo, autorizado cada dia mais pelo otimismo ingênuo na ciência e pela utopia e voluntarismo que afetam os “novos niilistas hipermodernos”.

A utopia hipermoderna deriva da crença no progresso e na melhoria da qualidade e expectativa de vida pautada nos avanços científicos. O reconhecimento do maquinário de valores que “alimentam” o sistema hipermoderno é fundamental no sentido de se compreender e reavaliar o papel da ciência e a responsabilidade social do cientista. Sánchez Vázquez afirma que “todas as revoluções nada mais fizeram senão substituir um poder por outro, que conserva sua função de dominação” (ibid. p. 32), desse modo, não podemos nos furtar à discussão sobre o papel que o poder exerce no ethos científico e como o poder do próprio ethos científico se expressa na sociedade. O poder imposto pela hipermodernidade e seus polos é o mais cruel, pois se naturaliza facilmente na medida em que decorre de uma relação de imanência entre o homem e seu meio cultural. É nesse ponto de vista que podemos pensar a naturalização dos valores hipermodernos. Quando o ethos científico passa a ser definido pela anomia social que não determina, de um lado, suas condições históricas e sociais e, por outro, negligencia a possibilidade de conhecimento, a ciência se fragiliza e com ela o comportamento social daqueles que a produzem.

### 3. O PRESENTE HIPERMODERNO

113

Como diz Lipovetsky:

Ninguém melhor do que Nietzsche conseguiu teorizar a angústia do homem moderno perante a ‘morte de Deus’. Já nada é verdadeiro, já nada é bom, e quando os valores nobres perderam o seu direito de orientar a existência, o homem fica sozinho para enfrentar a vida (Lipovetsky, 2010, p. 39).

Diante disso, vale lembrar a fala de Nietzsche, na seção 12 da Primeira Dissertação de sua *Genealogia da Moral*, na qual ele comenta:

Hoje nada vemos que queira tornar-se maior, pressentimos que tudo desce, descende, torna-se mais ralo, mais plácido, prudente, manso, indiferente, medíocre, chinês, cristão – não há dúvida, o homem se torna cada vez “melhor”... E precisamente nisso está o destino fatal da Europa – junto com o temor do homem, perdemos também o amor a ele, a reverência por ele, a esperança em torno dele, e mesmo a vontade de que exista ele. A visão do homem agora cansa – o que é hoje o niilismo, se não *isto*? Estamos *cansados* do homem... (Nietzsche, 1998, p. 35).

Entretanto, à revelia do próprio Nietzsche, Lipovetsky considera que “não é tanto o niilismo nem o egoísmo que se propagam, mas a impotência para regular a mundialização”

(2010, p. 172). Para ele, “a primazia do presente se instalou menos pela ausência (de sentido, de valor, de projeto histórico) que pelo excesso (de bens, de imagens, de solicitações hedonistas)” (Lipovetsky, 2004, p. 61).

Considerando-se as condições da pseudoconcreticidade hipermoderna, o presente produz o divórcio entre o homem e sua própria potência, não mais sob a capa da rigidez moral, mas sob o disfarce de liberdade e autonomia. A vida se pauta na liberdade e não mais nos preceitos de uma moralidade inegociável, mas sim uma moralidade sem sacrifícios, renúncias e resignações. O presente se forja e disfarça na liberação de instintos que sob o álibi da liberdade assume e se aproveitadas contradições, *parecendo* exaltar nossas potências vitais e os sentidos da própria existência.

Retomo a Nietzsche, entretanto, porquanto esses sentidos, aliás, podem ser articulados com aqueles que Nietzsche explicitou na seção 28 da Terceira Dissertação:

O homem, o animal mais corajoso e mais habituado ao sofrimento, *não* nega em si o sofrer, ele o *deseja*, ele o procura inclusive, desde que lhe seja mostrado um *sentido*, um *para quê* no sofrimento. A falta de sentido do sofrer, *não* o sofrer, era a maldição que até então se estendia sobre a humanidade – e o ideal ascético lhe ofereceu um *sentido*! Foi até agora o único sentido; qualquer sentido é melhor que nenhum; o ideal ascético foi até o momento, de toda maneira, o ‘*faute de mieux*’ [mal menor] *par excellence* (...). Não se pode em absoluto esconder o que expressa realmente todo esse querer que do ideal ascético recebe sua orientação: esse ódio ao que é humano, mais ainda ao que é animal, mais ainda ao que é matéria, esse horror aos sentidos, à razão mesma, o medo da felicidade e da beleza, o anseio de afastar-se do que seja aparência, mudança, morte, devir, desejo, anseio – tudo isto significa, ousemos compreendê-lo, uma *vontade de nada*, uma aversão à vida, uma revolta contra os mais fundamentais pressupostos da vida, mas é e continua sendo uma *vontade*!... E, para repetir em conclusão o que afirmei no início: o homem preferirá ainda *querer o nada a nada querer*... (Nietzsche, 1998, p. 149).

A pseudoconcreticidade, desse modo, se territorializa no próprio sentido de vida através de sua fabricação ou artificialidade intencional. A rigidez moral das cartilhas maniqueístas como ideal de valores absolutos e universais e o sacrifício em nome das retóricas ideológicas já não seduzem mais. Se antes, “a primeira modernidade era extrema por causa do ideológico-político” (Lipovetsky, 2004, p. 56), hoje “nasce uma nova sociedade moderna. Trata-se não mais de sair do mundo da tradição para aceder à racionalidade moderna, e sim de modernizar s própria modernidade” (Lipovetsky, 2004, p. 56), pois “a modernidade da qual estamos saindo era negadora; a supermodernidade é integradora” (Lipovetsky, 2004, p. 57).

Se a ascese e a rigidez moral não são mais os princípios originários do presente, o que se pode concluir é que na hipermodernidade o presente é proveniente justamente de seu oposto, pois se funda na pseudoconcreticidade das aparências de liberdade e autonomia, as quais passam a ser disfarçadamente legitimadoras de uma seleção de modelos de conduta determinada exclusivamente pelos indivíduos, no âmbito de suas individualidades e protagonismos.

O presente se mascara de potência no roteiro de suas contradições, pois os mesmos discursos e valores que prometem liberdade são os mesmos que nos aprisiona. O vazio se disfarça. Um vazio, cujo termo niilismo “mantém como o da ‘fábula’, alguns dos traços da linguagem comum: o mundo em que a verdade se tornou fábula é, de facto, o local de uma experiência que não é ‘mais autêntica’ do que aquela aberta pela metafísica” (Vattimo, 1985, p. 26).

A expectativa e a esperança por melhoramento demonstram os valores implícitos no que se entende por progresso científico. No entanto, o melhoramento instrumental da técnica em nossa vida prática não pressupõe o melhoramento existencial que envolve os valores humanos. Acreditando-se termos identificado o vazio da vida contemporânea serão, então, os nossos discursos identitários e práticas cotidianas que estarão no epicentro da moda, aqueles que trarão a esperança de superação da depressão do mundo. Contudo, a moda é uma doutrina corrente que, sob a desculpa da aceitação, orienta modos de conduta e, como toda doutrina, produz reações e também o vazio.

O presente, então, passa a exaltar a liberdade e as possibilidades da vida, mas uma vida prévia e de alternativas calculadamente fabricadas, cuja produção e direcionamento do gosto, do juízo e das ações fazem com que tudo se torne previsível e passível de ser controlado. Uma vida alicerçada numa inesgotável crença e dependência na ciência e seus aparatos tecnológicos, ao mesmo tempo em que se alimenta do imediatismo e da novidade de um tempo regulado pelo efêmero.

Com a vida parecendo menos ascética e disciplinar; com a conjugação do consumo global com a liberdade pautada no individualismo enquanto um sistema de valores; com o hedonismo alicerçado numa sociedade de consumo; com a esperança cada vez maior na tecnologia que favorece a mundialização do mercado para este consumo e, por fim, com a significativa diminuição da importância dada às tradicionais estruturas de normatização social, o homem se encontra menos tangenciado pela necessidade de prescrições morais, pois se

encontra em *estado de liberdade*. Ainda que o homem não esteja, de fato, liberto das imposições por uma vida ideal e rigidamente moral, a ascese não é mais hodiernamente responsável no presente hipermoderno. O presente, então, se desloca e se reconfigura em virtude das emergências como um engodo necessário da cultura-mundo.

Como foi destacado aqui, o presente é parte de um processo histórico, cuja investigação merece ser efetuada, e da qual nenhuma análise deve prescindir. Como afirma Lipovetsky:

O culto ao presente se manifesta com força aumentada, mas quais são seus contornos exatos e que vínculos eles mantêm com os outros eixos temporais? De que maneira se articula nesse contexto a relação com o futuro e com o passado? Convém reabrir a questão do tempo social, pois este merece mais do que nunca uma inquirição. (Lipovetsky, 2004, p. 58).

Contudo, é preciso antes que se entenda que “*a liberdade não é um estado*; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social” (Kosik, 1986, p. 221). A pseudoconcreticidade, no entanto, não permite que se perceba em que condição ocorre a sedução da liberdade e da propriedade de si criando, assim, a ambiência necessária e favorável, não ao poder e à autonomia individual, mas à crença de poder e autonomia individual. Se o presente hipermoderno não possui uma normatização com base nos ideais disciplinares do passado, possui, por outro lado, uma normatização técnica e de mercantilização de todas as esferas da vida.

A crença comum num melhoramento das condições de vida por meio da evolução linear do processo científico e tecnológico modifica o próprio sentido da vida, a qual se torna refém de uma nova verdade absoluta atualizada aos moldes atuais sob o predomínio do aqui-e-agora que decorre tanto do esgotamento das ideologias políticas messiânicas do passado quanto da sedução causada pela consagração, culto, primazia e coroamento do presente, cuja hierarquia nos colocaria em vantagem em relação ao passado.

Há, portanto, o predomínio do presente, em detrimento do passado e do futuro, mas eles não são nem poderiam ser descartados. A hipermodernidade transforma-se em um novo tempo de integração ou desintegração segundo a lógica do mercado, pois a tradição dos antepassados poderá ser sempre reutilizada, renovada e atualizada sob o espírito de novidade hipermoderno e sob a lógica dos acordos e das contradições.

Se antes predominavam princípios metafísicos tradicionais, o presente hipermoderno, por sua vez, se camufla na aparência de um *locus* totalmente livre de ideais e

das convenções estéticas e morais. Ele surge num momento em que a pauta se funda nos discursos e práticas do cotidiano sem qualquer compromisso epistêmico com a revelação da verdade parecendo, por isso, não prescrever ou orientar, mas sim afirmar potencialmente a vida. Assim, o presente hipermoderno se disfarça de potência, na medida em que finge estar desligado do maniqueísmo e da orientação de antes. A sensação, embaçada pela pseudoconcreticidade, de um mundo no qual parecem prevalecer as criações humanas impede o homem hipermoderno de perceber que, embora não pareça, o vazio continua e a promessa de autenticidade não se cumpre, na medida em que nossa consciência ainda é refém dos valores e domínios de nossas instituições morais.

Com a racionalidade prática e instrumentalmente aplicada através da busca pelo poder, da otimização da vida e do bem-estar a qualquer preço, a ciência torna-se imperativa na construção de novos hábitos, revelando sua essência metafísica. Como afirma Raymond Aron, “a religião não é apenas o núcleo primitivo do qual saíram, por diferenciação, regras morais e regras religiosas, no sentido estrito; é também a origem *primitiva* do pensamento científico” (Aron, 2003, p. 515).

As crenças humanas, como vemos, mudam o princípio originário do monopólio da verdade, mas sobrevivem e se resignificam. É assim que a crença no sentido religioso ou naturalista encontra razão de ser na crença ingênua de um progresso científico. A verdade é um princípio regulador e é através desse desejo de encontrar a verdade que inevitavelmente o cientista se debruça. Como lembra Gilles Lipovetsky, “a fé no poder da razão e da técnica alimentou o dogma do progresso necessário, linear e sem fim” (Lipovetsky, 2010, p. 54-55).

117

## **REFERÊNCIAS**

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **a fabricação da ciência**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FREITAS, R. S. **Sociologia do conhecimento, pragmatismo e pensamento evolutivo.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

GIACOIA JR, Oswaldo. **Nietzsche: fim da metafísica e os pós-modernos.** In: *Metafísica Contemporânea*, por Guido Imaguire, Custódio Luis S. Almeida, Manfredo Araújo de Oliveira (Org.), p. 13-39. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LIPOVETSKY, G. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada.** Tradução de Victor Silva. Edições 70, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os tempos hipermodernos.** Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

\_\_\_\_\_. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas.** Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles; GANITO, Carla – Entrevista a Gilles Lipovetsky. Entrevista de Carla Ganito. **Comunicação & Cultura.** Lisboa. ISSN 1646-4877.9 (Primavera-Verão 2010) 155-163.

NIETZSCHE, F. **Obras Incompletas.** Tradução de Rubens R. T. Filho. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral: uma polêmica.** Tradução de Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **A filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Ética.** Tradução de João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Entre a realidade e a utopia.** Tradução de Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

VATTIMO, G. **La fin de La modernité: nihilisme et herméneutique dans la culture postmoderne.** Traduit de L'italien par Charles Alunni. Garzanti Editore, 1985.

# O ENSINO DE FILOSOFIA E A PEDAGOGIA DO CONCEITO; UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO

José Renato de Araújo Sousa<sup>1</sup>  
Gleison Lima da Silva<sup>2</sup>

## Resumo:

Ao pensar as linhas e o percurso histórico do ensino de filosofia no Brasil, especificamente no âmbito do ensino médio iremos nos deparar com inúmeros paradoxos e tensões curriculares que não favorecem a relação do ensino de filosofia com a pedagogia do conceito, impedindo assim que esta atividade meramente pedagógica venha a se tornar um exercício verdadeiramente filosófico. Nesse sentido, à luz dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, torna-se relevante explicitar a pedagogia do conceito e suas possíveis contribuições para o ensino de filosofia no contexto do ensino médio. A partir do diálogo com estes e outros teóricos, teremos como objetivo pensar a pedagogia do conceito como possibilidade de construção de saberes filosóficos e superação do ensino de filosofia tradicional. A metodologia utilizada para a construção de saberes neste estudo foi à pesquisa bibliográfica a partir da leitura atenta de teóricos como Deleuze (1992), Severino (2010), Gallo (2012), documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) dentre outros. O artigo está organizado em uma breve introdução apresentando a temática, os objetivos, o percurso metodológico, dois capítulos subsequentes enfatizando algumas problematizações válidas e necessárias acerca do uso do ensino de filosofia no ensino médio sob a perspectiva Deleuzoguattariana, em seguida, as considerações finais sintetizando as principais ideias discutidas ao longo do texto.

**Palavras-chave:** Ensino. Filosofia. Conceito. Criação.

## THE TEACHING OF PHILOSOPHY AND THE PEDAGOGY OF THE CONCEPT; A NECESSARY APPROACH IN THE FRAMEWORK OF HIGH SCHOOL

120

## Abstract

When thinking about the lines and historical path of teaching philosophy in Brazil, specifically in the context of high school, we will come across numerous paradoxes and curricular tensions that do not favor the relationship between the teaching of philosophy and the pedagogy of the concept, thus preventing this activity merely pedagogical will become a truly philosophical exercise. In this sense, in the light of the French philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari, it becomes relevant to explain the pedagogy of the concept and its possible contributions to the teaching of philosophy in the context of high school. Based on the dialogue with these and other theorists, we aim to analyze the pedagogy of the concept as a possibility for building philosophical knowledge and overcoming the teaching of traditional philosophy. The methodology used for the construction of knowledge in this study was bibliographic research based on a careful reading of theorists such as Deleuze (1992), Severino (2010), Gallo (2012), official documents such as the National Curriculum Parameters (1999) among others. The article is organized in a brief introduction presenting the theme, the objectives, the methodological path, two subsequent chapters emphasizing some valid and necessary reflections on the use of philosophy teaching in high school under the Deleuzoguattariana perspective, then a conclusion summarizing the main ideas discussed throughout the text.

**Keywords:** Teaching. Philosophy. Concept. Creation.

<sup>1</sup> Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPI. renatocacto@hotmail.com.  
<http://orcid.org/0000-0002-6988-7426>

<sup>2</sup> Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. gleisonlimalima@gmail.com.  
<http://orcid.org/0000-0002-3113-0962>

## **Introdução**

O ensino de filosofia na escola secundária brasileira já existe desde o período do Brasil colônia e desde então já se nota a enorme dificuldade da consolidação da filosofia enquanto componente curricular. Devido às diferentes orientações que foram ao longo do tempo sendo conferidas a esse nível de ensino, os diferentes sentidos e as mais diversas finalidades da filosofia enquanto disciplina, também acabaram sofrendo muitas oscilações. Por essa e outras razões, nos últimos tempos o ensino de filosofia no ensino médio tem se tornado alvo de muitas discussões.

O retorno da mesma às escolas se deu com a aprovação Lei n. 11.684/08, que modifica o Art. 36 da Lei 9.394/96 e legislou que os estados a incluíssem como disciplina obrigatória nos currículos de ensino médio brasileiro. A volta da Filosofia trouxe consigo a intensa necessidade de um material didático e metodologias diferenciadas que se adéquem ao ensino da mesma e também uma necessária reflexão acerca da enorme divergência percebida entre a real proposta da filosofia enquanto componente curricular do ensino médio e o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores em sala de aula.

O que se percebe é que existem inúmeras tensões curriculares e metodológicas no ensino de Filosofia do Ensino Médio e estas por sua vez são apontadas como entraves para que os alunos venham a compreender o verdadeiro significado da Filosofia na escola e também fora dela. Em meio a esse contexto, podemos afirmar ainda que os professores convivem diariamente com diversos problemas, dentre eles as metodologias marcadas por um ensino “explicador” baseado na mera transmissão de conteúdos, ausência de problematização e produção de conceitos, uso exclusivo do livro didático e sem pensar criticamente sobre os diferentes tipos de conteúdos que marcam a vida dos educandos e a consequente transmissão das ideologias presentes nestes recursos didáticos.

Partindo destas concepções introdutórias, o objetivo geral deste trabalho é pensar uma proposta de ensino de filosofia no ensino médio a partir da pedagogia do conceito conforme a teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Em meio a esse contexto, buscaremos ainda compreender a partir do diálogo com estes e outros teóricos, a pedagogia do conceito como possibilidade de construção de saberes filosóficos e superação do ensino de filosofia tradicional tendo em vista que Deleuze criticava a visão da filosofia clássica por contrapor a sua perspectiva filosófica.

A metodologia utilizada para a construção de saberes neste estudo foi à pesquisa bibliográfica a partir da leitura atenta de teóricos como Deleuze (1992), Severino (2010), Gallo (2012), documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) dentre outros.

***Considerações necessárias para se pensar o Ensino de Filosofia nos dias atuais***

Para pensar o ensino de filosofia nos dias atuais é indispensável que pensemos em inúmeras questões que direta ou indiretamente estão relacionadas a esse mesmo contexto, dentre elas, a função do professor de filosofia do ensino médio. Na obra intitulada “*Filosofia e seu Ensino*” publicado pela Editora PUC-SP no ano de 1995, o autor Franklin Leopoldo e Silva fala sobre a função social do filósofo, fazendo uma abordagem sistematizada acerca da função do filósofo na sociedade, dando ênfase ao fato de que “sua função não se esgota na perspectiva da explicação ou das condições histórico sociais da produção teórica em filosofia.” E diante disso, o texto nos convida a pensar a função social do filósofo diante do risco da relação mecanicista que se pode estabelecer pela negligencia das mediações entre história e subjetividade.

Nesse contexto, o autor nos coloca a filosofia, a escola, o professor, o contexto do aluno e as imposições estruturais do sistema educacional, como instrumentos que precisam ser melhor pensados. Reforçando ainda mais essa questão, Alejandro Cerletti nos traz na sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico*, que os questionamentos sobre o que é filosofia e o que significa ensiná-la, mantêm estreita relação, enlaçando aspectos cruciais da atividade filosófica. Segundo ele:

Poderíamos perguntar-nos antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos “saberes filosóficos”; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico político do contexto é requerido; ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino. É evidente que não é o mesmo “dar aulas” de filosofia em uma escola de uma zona socialmente muito castigada da periferia suburbana do que em um colégio urbano de classe alta ou em uma escola rural do interior do país, ou na universidade para alunos que não cursam filosofia ou em uma graduação em filosofia etc. Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque em função desses contextos, não será o mesmo em cada caso o que se pode - ou se deve - fazer em nome da filosofia. (CERLETTI, 2008.p.08).

O pensamento do autor evidencia que há uma necessidade de se pensar o ensino de filosofia a partir de cada realidade, de cada contexto, buscando romper com os princípios

didáticos tradicionais que reproduzem historicamente os conhecimentos filosóficos sem antes pensarem as suas práticas, e readequarem-nas filosoficamente aos diversos contextos onde se estão ensinando ou se pretende ensinar.

Pensando filosoficamente o seu ensino a partir da própria filosofia seremos levados a compreender que os conhecimentos filosóficos estão para além do método, para além das diretrizes e parâmetros curriculares, para além das relações de vínculo didático pedagógicos. Isso porque a filosofia se encontra em um panorama de ensino paradoxal quando pensamos a sua real importância e a forma como esta tem sido ensinada.

No capítulo III da obra *Diferença e Repetição*, ao falar da imagem do pensamento Deleuze evidencia que “não se sabe como alguém aprende.” Pensando a partir disso, compreende-se também que não há método para ensinar se levarmos em consideração as diferentes perspectivas de ensino de filosofia adotada pelos professores, uma vez que as turmas não são homogêneas, as concepções filosóficas docentes muito menos, e frente a esse contexto discursivo é importante salientar que o ensino de filosofia está completamente relacionado com uma adoção do que se pensa sobre “o que é a filosofia?”.

Por esta e outras razões, pensamos que o ensino desta disciplina precisa ser repensado, ser atualizado cotidianamente levando em consideração a realidade da classe de docentes e discentes, (apontados aqui como protagonistas desse processo), os seus múltiplos elementos e o contexto educacional em que se dar o ato filosófico de aprender e ensinar.

Pensar o exercício da filosofia no ensino médio de hoje requer esforço, compreensão e abertura à diversidade diante da contradição presente entre aquilo que é pregado pela legislação e a sua aplicação como componente curricular uma vez que a legislação determina que a filosofia deve ser metodicamente ensinada, especificando ainda quais objetos de conhecimento devam ser ministrados pelo professor e quais habilidades e competências devem ser esperadas a partir do ensinamento dos respectivos conteúdos.

O fato é que a filosofia proposta hoje para o ensino médio é uma filosofia que está voltada para a unificação conceitual, na grande maioria das vezes, girando em torno apenas da formação cidadã do indivíduo. Mas quem nos assegura que esses conhecimentos propostos pela legislação são de fato ideais para se chegar a esse fim? Que conceito de cidadania é esse que a legislação espera que seja contemplado pelos alunos do ensino médio? Essa interpretação contida nesse documento (legislação) favorece o exercício do filosofar discente ou limita diretamente o pensamento e as possibilidades de criações conceituais dos alunos? O objetivo

da filosofia enquanto componente curricular do ensino médio é de fato contribuir para o exercício da cidadania ou mesmo para a sua construção?

Esses são questionamentos que devem ser levados em consideração no momento em que nos propomos a discutir o ensino de filosofia no ensino médio brasileiro. Em decorrência disso, o ensino de filosofia, apresenta-se hoje como objeto de estudo da própria filosofia tendo em vista a necessidade de se compreender a verdadeira essência de todo esse processo gradual de ensino a ser trilhado por aquele que se ensina e da real importância desse compromisso e responsabilidade assumidos diante da tarefa docente proposta no ensino de Filosofia, pois segundo Cerletti (2008, p.09).

Ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grande. Um bom docente será alguém que se situa à altura dessa responsabilidade e problematiza sempre que é o que ele ou ela realiza enquanto ensinante e, em nosso caso, que sentido há em fazê-lo, sob a denominação “filosofia”. Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la.

Isso remete-se a possível ideia de que o professor de filosofia deve ir além da transmissão da matéria; ele deve ser uma presença que estimule a reflexão crítica sobre os saberes, de modo que sua prática consista em ajudar o aluno a aprender a filosofar, estimulando-o a exercitar a filosofia enquanto prática de vida ativa e não como mera contemplação, fazendo com que os alunos passem a levar uma vida pautada na criação enquanto ação. Vale ressaltar aqui que na perspectiva deleuziana o professor é também visto como um filósofo e como tal deve tentar fugir da tentação de pensar a filosofia como mera representação do mundo buscando assim ministra-la como criação de forma que leve os estudantes a também pensa-la como criação.

Por essa razão, Gilles Deleuze, filósofo francês, vinculado aos denominados movimentos pós-estruturalistas, defende a necessidade da problematização filosófica enquanto uma possível estratégia de ensino capaz de ressignificar o ensino de filosofia do ensino médio dando-lhe uma roupagem mais abrangente, contextualizada e verdadeiramente filosófica, possibilitando ainda o exercício do pensamento por parte dos professores de filosofia diante da preocupação sobre o que fazer e como fazer com o ensino de filosofia.

### **Um olhar na história do Ensino de Filosofia no Brasil**

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 23	Maio - Agosto 2021	p. 120 - 137
--------------------------	--------	-------	--------------------	--------------

Ao analisarmos a trajetória histórica do Ensino de Filosofia no Brasil, é possível percebermos a predominância de inúmeros problemas que estão interligados com a legitimação e garantia dessa disciplina no currículo educacional médio. Diante disso, constata-se que para pensar o exercício da Filosofia no Ensino Médio Brasileiro faz-se necessário conhecer a contextualização desses problemas.

Dentro desse contexto, podemos dizer ainda que apesar das constantes mudanças ocorridas ao longo do tempo, muitos desses empecilhos anteriormente citados, ainda predominam até os dias atuais, refletindo assim de maneira negativa na filosofia enquanto disciplina principalmente no que se refere ao ensino desta no cenário educacional. Por esta e outras razões se faz necessário fazer este passeio pela história da filosofia no Brasil, analisando filosoficamente a contextualização do problema e o papel exercido por esta área de conhecimento em diferentes contextos educacionais.

Estudos revelam que desde o período do Brasil Colônia, Portugal já detinha uma forte influencia sobre as ideias dos indivíduos que aqui habitavam. Naquele tempo, a filosofia no Brasil era sinônimo de luxúria e elevação de status da população dominante. Como enfatiza Cartolano (1985, p.20): “A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituíra a classe dominante da colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole”. No entanto, diante dos inúmeros acontecimentos históricos ocorridos naquele tempo, especificamente as crises políticas e financeiras, a filosofia foi se expandindo e disseminando nos intelectuais uma necessidade e desejo por conquistar uma autonomia política frente ao cenário em que estavam expostos. Como bem mostra os livros que retratam a história da Filosofia.

Naquele período a influencia religiosa era muito forte, por essa razão, a filosofia que chegou ao Brasil acabou assumindo um caráter meramente enciclopédico e religioso, tendo em vista que os professores de Filosofia aqui existentes eram oriundos de escolas com ensinamentos jesuíticos e adeptos de uma metodologia de ensino literalmente escolástica e enciclopédica. Como afirma Costa (1967, p. 08): “A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica”. Fomentando ainda mais essa discussão, Franca, (1952.p.93) destaca que:

Uma característica que se apresentou bastante saliente nessa época foi a de que a Filosofia não era trabalhada de forma reflexiva. Sua instrução estava voltada para que nenhuma pessoa introduzisse novos questionamentos a respeito de sua matéria, sem antes consultar os superiores.

Portanto, percebe-se que essa primeira fase do ensino da Filosofia no Brasil foi fortemente marcada pela influência dos jesuítas que priorizavam a catequese como objetivo educacional. No entanto, esse teocratismo desenvolvido pelos jesuítas provocou uma espécie de monopólio de pensamento que direto ou indiretamente acabou afastando Portugal das colaborações científicas daquele período. Esse afastamento de Portugal acabou por desencadear um clima de entusiasmo induzindo muitos intelectuais brasileiros a se espelharem nas ideias filosóficas da Europa. Dessa forma, os cursos de Filosofia passavam a aderir conteúdos pautados por um espírito humanista e universalista.

Com o passar dos anos a filosofia passou obrigatoriamente a fazer parte das matrizes curriculares dos cursos secundários. Com as diversas transformações políticas, econômicas, social e cultural a filosofia ganhou ainda mais força e por volta da segunda metade do século XIX “novas ideias começaram a participar da vida intelectual brasileira e a determinar um progresso do espírito crítico” (CARTOLANO, 1985, p.30), respingando fortemente no contexto da Educação filosófica, tendo em vista que a filosofia estimulava o pensamento crítico e transformador da sociedade passando assim a ser visto como uma espécie de ameaça racional à ordem vigente, frente aos reais problemas e interesses sociais da época.

Entretanto, “houve a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por volta do ano de 1961 (Lei 4.024/61), e a disciplina de Filosofia deixou de ser obrigatória, tornando-se um componente curricular meramente complementar” Gallina, (2000, p.17). E mais uma vez o ensino de Filosofia enquanto componente curricular foi diretamente afetado, prejudicando assim a tentativa de inserção da filosofia nas matrizes curriculares das instituições escolares brasileiras.

Nessa mesma época ocorreu o Golpe Militar e o Brasil passa a ser governado pelo exército que adotou um regime ditatorial, atingindo assim todos os segmentos nacionais, inclusive o campo educacional. Diante desse contexto, Cartolano, (1985. p.74), ressalta que “procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político”. Em outras palavras, pode-se dizer que houve uma substituição da atividade verdadeiramente filosófica por uma educação moral e cívica voltada para as necessidades da época.

Com o passar do tempo começaram a chegar ao Brasil empresas multinacionais e com isso houve uma reorganização do ensino de 1º e 2º grau, pela Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 5692/71, trazendo uma proposta de uma Educação Profissionalizante que atendesse de maneira mais eficaz as necessidades educacionais daquele período. Segundo Aranha,

Com a chegada das empresas multinacionais, passou a se necessitar de mão de obra técnica. Desta forma, a tendência que começava a se desenvolver no país era a de aplicar na escola o modelo empresarial, buscando adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia de tempo e custos (ARANHA, 2001.p. 57).

Com esta reorganização, a filosofia foi completamente descartada do currículo básico de 1º e 2º grau do ensino secundário, pois de acordo com o governo não haveria espaço para a filosofia frente à nova demanda educacional da época. Tudo isso, gerou um sentimento de revolta em alguns educadores e filósofos desencadeando assim inúmeras mobilizações em prol do retorno da filosofia enquanto disciplina do ensino secundário, o que resultou no Art. 36 da Lei nº 9394/96 que estabelecia que ao final do ensino médio, os discentes precisavam desenvolver habilidades e conhecimentos que contemplassem os saberes de filosofia indispensáveis ao exercício pleno da cidadania.

Por meio do Projeto de Lei nº 3.178/97 aprovado no ano de 2001 que “visava modificar a terceira e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96” (BRASIL,1996), os estados brasileiros foram obrigados a fazerem a adesão da disciplina de Filosofia em seus respectivos currículos dos três anos do ensino médio.

Essa breve retrospectiva nos permite compreender que o ensino de filosofia na escola secundária brasileira já existe desde o período do Brasil colônia e desde esse tempo já se nota a enorme dificuldade da consolidação da filosofia enquanto componente curricular. Devido às diferentes orientações que foram ao longo do tempo sendo conferidas a esse nível de ensino, os diferentes sentidos e as mais diversas finalidades da filosofia enquanto disciplina, também acabaram sofrendo muitas oscilações. Por essa e outras razões, nos últimos tempos o ensino de filosofia no ensino médio tem se tornado alvo de muitas discussões fazendo com que os filósofos ou professores de filosofia precisem está constantemente defendendo ou justificando a utilidade da filosofia e a importância desta dentro do currículo escolar.

No livro *Filosofia do Ensino de Filosofia* (2003) – Vol. VII o autor Walter Omar Kohan (2003, p. 33) afirma que:

“Para que filosofia?” é uma dessas perguntas com história abundante e futuro assegurado. É, além disso, uma pergunta que muitos filósofos, e só eles gostam de fazer. No fundo, parece tratar-se não só de uma questão de gosto, mas de inevitável busca de legitimação teórica de uma disciplina que, só por seu nome não goza como outras desse privilégio. Tem-se que justificar os *para que* da filosofia, porque sua utilidade e seu sentido não costumam estar outorgados previamente.

Tomando por base essa concepção, compreendemos que dentro do próprio contexto educacional e filosófico, a filosofia enfrenta uma espécie de discriminação frente às demais disciplinas que compõem o currículo médio. E é por isso que existe uma preocupação por parte de quem é da respectiva área, em tentar legitimar a sua real importância para àqueles que a desconhecem verdadeiramente. Embora saibamos que como afirma Georges Canguilhem (1975): “a filosofia não tem necessidade de defensores, na medida em que sua justificação é assunto seu. Mas a defesa do ensino da filosofia terá necessidade de uma filosofia crítica do ensino”.

Isso significa dizer que a importância da filosofia e seu ensino precisam ser discutidos a partir da própria filosofia, tendo em vista que o ensino filosófico e a justificação do mesmo, é algo de interesse não mais apenas dos filósofos, mas dos educadores de modo geral, por tratar-se de uma área do conhecimento que está completamente interligada com as demais que compõem o currículo básico. Nesse contexto, podemos referenciar Montaigne, (1994, cap.26) ao afirmar que:

A filosofia deve ser uma matéria na educação dos pequenos, para formar pessoas mais inteligentes, felizes e ajuizadas, mais livres de espírito. Se não se quer tornar as crianças seres servis e tímidos, deve-se dar-lhes a oportunidade de fazer algo por si mesmas, pois o ensino de filosofia é a peça chave de uma formação humanista para a autonomia.

Frente a todo esse processo histórico percorrido pela filosofia na tentativa de se auto firmar como disciplina curricular obrigatória indispensável na formação do indivíduo, compreende-se uma necessidade de se propagar de maneira positiva as ideias propostas por Montaigne (1994) e tantos outros teóricos que defendem a filosofia e seu respectivo ensino. No entanto, não estamos falando de qualquer tipo de ensino filosófico, mas de um ensino que fuja do modelo jesuítico e que seja condizente com o atual contexto vivenciado hoje por alunos e professores no âmbito do Ensino Médio.

Em relação a esse ensino, podemos perceber que a cada dia que passa tem sido mais recorrente o índice de estudos que têm sido desenvolvidos em torno dessa temática. Estes por

sua vez, ganharam uma maior densidade e foram se fortalecendo ao longo do tempo, a medida em que apresentavam interesses em discutir concepções e possibilidades que favorecessem a aplicação do ensino de filosofia de forma ativa e que viesse de encontro à realidade dos alunos de ensino médio.

Frente a isso, é válido ressaltar que a relevância desses estudos não se deve à proposições de estratégias ou livros de receitas de como ensinar filosofia, mas as diversas tentativas de fazer com que os professores, através desses estudos sejam capazes de pensar sobre o ensino da respectiva área de conhecimento e conseqüentemente sobre as práticas metodológicas que tem sido desenvolvidas pelos mesmos em sala de aula, buscando assim aperfeiçoar suas práticas docentes.

É importante lembrar que esse processo não está diretamente interligado a ideia de seguir caminhos pré-estabelecidos e dispostos nesses estudos, ou seja, o fazer *como*, mas trata-se de uma resignificação didática a partir de abordagens apresentadas, que por sua vez não devem ser encaradas como manual de instruções e sim como pistas que procuram responder como se ensinar filosofia de maneira mais prática e eficaz. A noção dessa importância será mais bem assimilada, quando compreendermos o real contexto da filosofia no ensino médio atual e as múltiplas compreensões existentes hoje em torno do seu ensino.

### **O Ensino de Filosofia na contemporaneidade e suas múltiplas compreensões**

Analisando todo o percurso histórico da filosofia, especificamente as lutas pela permanência da mesma nos currículos do ensino médio percebe-se que muitas foram as dificuldades enfrentadas e maiores ainda são os obstáculos existentes em torno do seu ensino e que precisam ser superados. Isso acontece, porque a filosofia instaurada pelos documentos oficiais no ensino médio atual é uma filosofia que deve cumprir determinadas intenções ou interesses que favoreçam uma necessidade ideológica exigida pelo sistema educacional e muito bem exposto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 93.9496 bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's.

No entanto, toda essa intencionalidade filosófica proposta pelos respectivos referenciais, foge à real função e intenção da filosofia. Na obra Metodologia do Ensino de Filosofia, Silvio Gallo (2012) (caracteriza a filosofia do ensino médio atual como “uma filosofia deslocada da vida e do cotidiano. Uma filosofia voltada para a erudição ou então para o exercício da cidadania plena, por exemplo”.

Em uma era onde as pessoas precisam ser cada vez mais motivadas a praticarem o exercício do pensamento, é preciso repensar essa proposta de ensino médio existentes hoje dentro das escolas. Para isso, faz-se necessário que deixemos de lado as cartilhas que envolvem meramente conteúdos históricos e tentemos priorizar aulas de filosofia que discutam assuntos inerentes à realidade discente de forma a contribuir reflexivamente para as vivências diárias dos jovens. Tentando sempre enxergar o ensino de filosofia sob uma ótica que transcenda a sua intencionalidade ética e de formação cidadã.

Em outras palavras, pode-se dizer que pensar o exercício da filosofia na escola média da atualidade requer esforço e adesão à diversidade, objetivando encarar com uma maior seriedade as controvérsias existente desse processo. Para isso, faz-se necessário que busquemos refletir filosoficamente sobre o real conceito da filosofia ensinada dentro das instituições escolares nesses tempos hipermodernos, qual a sua verdadeira função enquanto componente curricular da educação básica, na maneira como esta disciplina tem sido ensinada pelos professores em sala de aula e nos efeitos que estas práticas educativas veem surtindo na vida e no cotidiano dos discentes de ensino médio.

Buscando responder aos questionamentos dispostos no parágrafo anterior, precisamos romper ou no mínimo contrariar as intencionalidades pedagógicas propostas pela legislação no que tange à disciplina de filosofia na escola média. E para fortalecer teoricamente o discurso aqui apresentado, sirvo-me mais uma vez dos pensamentos de Sílvio Gallo (2012) quando este afirma:

Penso que a filosofia pode, de fato, contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para a sua construção, ela não pode e nem deve ser limitada a isso. A sua justificação deve se dar pelo papel que apenas ela pode desempenhar no processo de formação dos jovens. É a partir da clareza sobre esse papel que poderemos delinear as possibilidades e os limites da filosofia na vida dos jovens. E apenas depois de alguns anos em que a experiência do ensino de filosofia esteja generalizada e consolidada, é que poderemos tentar entender suas contribuições. (GALLO, 2003, p.37).

Com base no exposto, somos levados a refletir sobre o conceito errôneo existente hoje nas escolas de ensino médio acerca da disciplina de filosofia. Tal conceito foi institucionalizado e culturalmente internalizado pelos professores. A limitação da filosofia como uma disciplina comum que por meio de metodologias prontas exige dos alunos, apenas a aquisição de competências e habilidades que contemplem os direitos de cidadania.

A ideia aqui apresentada não é desmentir a teoria de que a filosofia favorece a formação cidadã do aluno, mas criticar essa limitação da disciplina, pois compreendemos que isso singulariza a filosofia e contradiz completamente a ideia de pluralidade, multiplicidade, proposta por Gilles Deleuze, quando o mesmo defende a filosofia como criadora de conceitos, ou seja, como uma disciplina que tem suas próprias especificidades e que não pode jamais ser limitada a uma didática que obedece rigorosamente a um viés positivista já pré-estabelecido.

### ***O Ensino de Filosofia e a pedagogia do conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari***

A filosofia sob a ótica conceitual de Gilles Deleuze e Félix Guattari é uma das preocupações centrais abordadas na obra *O que é filosofia?* publicada em 1991 na França pelos respectivos autores. O pensamento desenvolvido pelos teóricos na respectiva obra traz a tona um novo entendimento sob a concepção da filosofia. Para eles a filosofia, caracteriza menos a busca da verdade e muito mais a possibilidade de que se inaugure, no seu interior, uma nova imagem de pensamento. De acordo com suas concepções, a filosofia pode ser apontada como “a arte de criar conceitos”, opondo-se a filosofia clássica – como uma filosofia que pensa a partir de pressupostos e postulados.

Esses pressupostos e postulados que se apresentam como peculiaridades da filosofia nos mostra que a filosofia por si só possui uma especificidade própria que de acordo com Gallo (2012.p.54), podemos tomar como sendo três as principais características da filosofia:

- 1- Trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte;
- 2- Apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva;
- 3- Possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Embora outras disciplinas do currículo médio também sejam adeptas de características que remetem ao diálogo e a criticidade, a filosofia possui um caráter filosófico específico que a distingue completamente dos demais campos de conhecimento, sejam eles artísticos ou científicos, que é exatamente o trato com o conceito. Deleuze e Guattari pensam a filosofia como “atividade filosófica produtora de conceitos que aguça a imaginação”. Para eles,

a Filosofia é a própria vida ativa, e enquanto atividade contraria a ideia de contemplação imposta pelos documentos oficiais que fomentam o currículo do ensino médio da atualidade, uma vez que defende que o fazer docente do filósofo deve configurar uma ação de criação. Segundo Cerletti (2008, p.09):

A docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer circunstância.

No âmbito dessas reflexões, pensamos que desenvolver educação filosófica que não discuta, problematize e questione o ambiente familiar, social, educacional e profissional do aluno é pensar em um ensino de filosofia duvidoso e incompleto. Por essa razão, aposta-se na possibilidade do ensino de Filosofia sob a ótica Deleuziana, tendo em vista que os adeptos dessa corrente defendem que o ensino de filosofia deve ser capaz de propiciar ao alunado o gosto pelo pensamento, cativando encontros intensivos capazes de potencializar o gesto criativo que definiria a atividade filosófica, a criação conceitual e assim possibilitar o surgimento de uma enigmática figura: o filósofo.

132

Os diversos entraves existentes hoje no ensino de filosofia do ensino médio brasileiro devem-se à ausência do uso da filosofia no momento em que seu ensino enquanto componente curricular é pensado. Gallo (2012, p. 53) defende que:

Uma didática geral, uma arte de ensinar tudo a todos não pode dar conta do ensinar filosofia, do aprender filosofia. Filosoficamente, o aprendizado da filosofia está para além de qualquer método, que significa controle. No processo de ensino a filosofia nos escapa... E, no entanto, penso que devemos nos dedicar a essa aventura que é o ensino de filosofia. Sim, aventura, pois sabemos quando e de onde saímos, mas não sabemos quando, aonde ou mesmo *se* chegaremos. O ensino de Filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionada unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja Filosofia - e não ciência, religião, ou opinião-, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica.

Nota-se a urgente necessidade de se pensar filosoficamente o ensino de filosofia no ensino médio atual, buscando romper com essa didática meramente histórico-filosófica com estratégias de ensino contemplativa que se instaurou como metodologia cultural que unifica pedagogicamente a filosofia enquanto conceito e criadora destes.

Deleuze e Guattari (1992, p.53) discutem que:

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 23	Mai - Agosto 2021	p. 120 - 137
--------------------------	--------	-------	-------------------	--------------

Onde há apenas contemplação, reflexão e comunicação, não há filosofia, pois essas faculdades são máquinas de construir Universais. O fato de ter de ser criado impede ao conceito a universalidade. “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos. Não há céu para os conceitos“. Resta saber: que unidade resta à filosofia? Pouca ou nenhuma.

As ideias dos autores perspectivam um ensino de filosofia no ensino médio que favoreça a criação de pensamentos que fomentem a criação do novo por meio da filosofia. Como é dito na obra *O que é a filosofia?*: “O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos nesse sentido pertencem de pleno direito a filosofia, porque é ela que os cria e não cessa de criá-los”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46). Além disso, os autores ressaltam ainda que: “O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas permite por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer outro estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira”. “(1992.p. 47).

Frente a isso, sugere-se que o professor apresente os principais problemas filosóficos desenvolvendo a problematização e a compreensão da atualidade pelos educandos. Pensados os problemas filosóficos, os alunos são levados a pensar sobre suas próprias existências e sobre os conceitos já existentes no mundo atual. O fato de o conceito brotar de problemas, de buscar equacioná-los é que faz da filosofia essa “obra aberta, uma vez que os conceitos nunca são conclusivos, mas continuam carregando em si os problemas que lhes deram origem.” (GALLO, 2012, p.55). Essa persistência do problema no pensamento é bem ressaltada por Deleuze (2006a, p.267):

Um problema não existe fora de suas soluções. Mas em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como a gênese da solução concomitante (...). O problema é ao mesmo tempo transcendente e imanente em relação às suas soluções. Transcendente, porque consiste num sistema de ligações ideais ou de relações referenciais entre elementos genéticos. Imanente, porque estas ligações ou relações se encarnam nas correlações atuais que não se assemelham a elas e que são definidas pelo campo de solução.

Pensar a filosofia sob essa perspectiva da pedagogia do conceito é pensar em vencer essa tensão curricular e metodológica existente hoje em torno do processo de ensino de filosofia na escola não problematizadora. Pensar a filosofia sob a perspectiva da persistência do problema nos possibilitará enxergar o ensino sob um novo conceito.

O redescobrimento do ato filosófico se dá a partir da articulação do professor filósofo que na prática atua como “não filósofo” e saber articular seus conhecimentos em sala de aula ou na escola, de modo geral, para juntamente com seus discentes redescobrir algo novo: o filosofar. Deleuze e Guattari (1992, p.143) confirmam essa ideia quando afirmam que “O filósofo deve tornar-se não filósofo, para que a não filosofia se torne a terra e o povo da filosofia.[...]Tornar-se estrangeiro a si mesmo, e à sua própria língua e nação, não é o próprio do filósofo e da filosofia, seu estilo, o que se chama um galimatias filosófico?”

Em outras palavras, podemos dizer que de acordo com a concepção deleuziana não se pode criar metodologias ou oficinas para ensinar filosofia, tendo em vista a teoria da multiplicidade, do devir, do acontecimento tão bem defendidas por Deleuze. O que é possível é criar possibilidades de se trabalhar, essas possibilidades devem ser criadas por cada professor como construção da sua individualização. Dentro desse contexto vale-se destacar que para que haja essas possibilidades o professor precisa ir além do rompimento com a sua velha estratégia de ensinar enciclopedicamente, é preciso que este venha a desnudar-se de alguns velhos paradigmas adotando a postura de um mestre que sabe, mas que apesar de saber coloca-se também na condição de aprendiz e aventura-se mentalmente com seus alunos em busca do novo, de modo que os educandos desenvolvam também a capacidade de pensar a sua realidade, refletir sobre os problemas e saberes da contemporaneidade a partir de uma ótica filosófica para que o ato filosófico se dê. Sobre isso Gallo (2012, pág. 43) afirma que:

[...] O filósofo francês Michel Foucault, por exemplo, caracterizou a atividade filosófica como uma espécie de ‘exercício de si, no pensamento’. Isto é, como um trabalho de pensar sobre si mesmo que faz com que crescamos e nos modifiquemos como pessoas. Sendo o ensino médio uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade, de seus anseios, a filosofia tem aí um importante papel e uma colaboração.

Em defesa de um ensino dialógico, que visa à construção da autonomia e da identidade filosófica- sendo esta interpretada “no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver” (GALLO & KOHAN, 2000, p. 195) –, acreditamos que o ensino de Filosofia não pode basear-se somente nos conteúdos. O professor deve ir além da transmissão da matéria; atuando como uma presença que estimule a reflexão crítica sobre os saberes, de modo que sua prática consista em ajudar o aluno a aprender a filosofar. “Sob pena de criar mentes servis, dependentes e tuteladas não devemos ensinar pensamentos, mas podemos ativar o exercício do pensar” (RAMOS, 2007, pp. 201-2).

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. [...] A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica” (DELEUZE, 1992, p.133).

Para que seja possível ensinar filosofia no ensino médio na perspectiva deleuziana é preciso que as aulas propostas pelos professores priorizem a formação de conceitos, pois sem esta, os alunos tendem a produzir reflexões que não saem do senso comum. As aulas limitam-se ao “achismo”, os alunos apenas expressam suas opiniões sem levar em conta os pensamentos filosóficos. Desta forma o conhecimento é feito a partir de uma metodologia transmissora e o ensino encerra-se em si mesmo sem proporcionar a criação de algo novo. E segundo Sílvia Gallo (2010, p. 90), esse não é o real objetivo da Filosofia no Ensino Médio, pois segundo ele:

O que realmente justifica a presença da filosofia como disciplina no currículo do ensino médio é a oportunidade que ela oferece aos jovens estudantes de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras, a filosofia permite que eles experimentem um “pensar por si mesmos”.

135

Neste sentido, o exercício do pensamento sobre os conhecimentos filosóficos podem nos possibilitar a compreensão dos demais tipos de conhecimento, atribuindo a estes, sentidos significativos em nossas vidas (SEVERINO, 2003). Em defesa dessa nova proposta Gallo (2012, p. 70) reforça ainda a perspectiva de Deleuze e Guattari afirmando que “[...] Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento”. Compreendemos assim que todo professor de filosofia deve ter clara sua concepção de filosofia e uma delas, entre outras, é a perspectiva Deleuziana que traz em suas bases a possibilidade da construção/criação de conceitos, desvinculando o ensino da mera contemplação pedagógica de conhecimentos livrescos.

### **Considerações finais**

Ao discutir acerca do ensino de filosofia no ensino médio e a pedagogia do conceito compreendemos ser esta uma reflexão necessária para a qualificação do ensino, uma vez que se torna evidente que a produção do conhecimento filosófico requer problematização e a própria criação de conceitos. Desta maneira, defende-se a ideia de que é necessário que o ensino de

filosofia no Ensino Médio ganhe uma nova roupagem e passe a ser ministrado e mediado por meio de aulas que valorizem e ampliem gradativamente o discurso e a criação conceitual do aluno dentro e fora da escola por meio de ações interdisciplinares na possível expectativa de formar sujeitos autônomos, críticos e responsáveis capazes de compreender filosoficamente e transformar a realidade em que vivem a partir de novos conceitos, conforme afirma Deleuze.

Acredita-se que colocando em prática metodologias de ensino de filosofia que associam os conteúdos do ensino médio com os saberes filosóficos dentro de uma perspectiva ontológica, defendidos por Deleuze, Guattari, Gallo, Cerletti e tantos outros filósofos anteriormente citados, contribuiremos com a resignificação do ensino de Filosofia no Ensino Médio, rompendo com os paradigmas da filosofia tradicional e motivando o exercício do pensamento em busca de um ensino ativo, criativo e criador, favorecendo assim a construção de novos conceitos.

### Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2º edição. São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL. **Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em 14 de junho de. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de filosofia. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, Cento Gráfico, 1999.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Cruz. 1967. **Panorama da história da filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix.

DELLEUZE, Gilles, 1925- **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Afonso Muñoz. – Rio de Janeiro: ED. 34, 1992.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLINA, Simone F. S. A disciplina de filosofia e o ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (organizadores). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**. São Paulo, 2007.

# REDES TECNOLÓGICAS DE INFORMAÇÃO/COMUNICAÇÃO E PANDEMIA: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DE UMA AUTÊNTICA CULTURA DO ENCONTRO EDUCATIVO

Jefferson da Silva<sup>1</sup>  
Marcius Tadeu Maciel Nahur<sup>2</sup>

## Resumo:

Este texto pretende discutir os enormes desafios contemporâneos de uma autêntica cultura do encontro educativo pelas redes tecnológicas na era da pandemia. Traz uma reflexão filosófica sobre a imponência da racionalidade tecnológica, que une pensamento abstrato e experiência concreta, afirmando-se já não ser mais possível desconectar a ideia de poder e progresso de uma realidade virtual, construída no centro da sociedade da informação/comunicação e concebida como um novo paradigma econômico, social e cultural. Nesse ambiente virtual, inundado de fluxos intensos e velozes de imagens, palavras e sons, as redes tecnológicas não devem ser entendidas apenas como redes de máquinas conectadas, mas, sobretudo e especialmente, como redes de pessoas prudentes, inclinadas para uma autêntica cultura do encontro educativo com o outro, orientada por relações de cooperação, compartilhamento e cuidado com o próximo, em que não fiquem distantes os transcendentais do belo, do bem e da verdade.

**Palavras-chave:** Redes. Pandemia. Desafios. Educação. Encontro.

## TECHNOLOGICAL INFORMATION/COMMUNICATION NETWORKS AND PANDEMIC: THE CONTEMPORARY CHALLENGES OF AN AUTHENTIC CULTURE OF EDUCATIONAL ENCOUNTER

138

## Abstract:

This text intends to discuss the enormous contemporary challenges of an authentic culture of educational meeting by technological networks in the pandemic era. It brings a philosophical reflection on the majesty of technological rationality, which unites abstract thinking and concrete experience, affirming that it is no longer possible to disconnect the idea of power and progress from a virtual reality, built in the centre of the information/communication society and conceived as a new economic, social and cultural paradigm. In this virtual environment, flooded with intense and fast flow of images, words and sounds, technological networks should be not understood only as networks of connected machines, but, above all and specially, as networks of prudent people, leading towards an authentic culture of educational meeting with the other, guided by relations of cooperation, sharing and caring with the next one, in which do not stay away the transcendentals of the beautiful, the good and the truth.

**Keywords:** Networks. Pandemic. Challenges. Education. Meeting.

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela PUC-SP, professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unidade Lorena e da Faculdade Canção Nova – Cachoeira Paulista/SP; Endereço eletrônico: je.filos@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-2671-4621>

<sup>2</sup> Mestre em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal – Lorena/SP. Professor do Unisal (Lorena/ SP) e da Faculdade Canção Nova (Cachoeira Paulista/SP). Endereço eletrônico: macielnahur@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-8729-9719>

## **1. Introdução**

Não é tão fácil refletir a respeito do impacto produzido pela tecnologia, nos últimos tempos, sobre as muitas dimensões da vida humana, notadamente, a respeito da educação na era da pandemia.

Assiste-se a uma mudança, sem precedentes, na estrutura mais íntima da própria experiência das relações humanas, gerada pelos mais diversos meios de informação e comunicação. Por certo, a pandemia potencializou os desafios educativos, especialmente, com a dependência massiva das redes tecnológicas e das respectivas aulas remotas para a manutenção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

É certo que a difusão rápida e quase instantânea de ideias, conceitos e valores tem disseminado pautas de comportamento ou padrões de cultura, através de todos os quadrantes do mundo. Nunca os próprios equipamentos tecnológicos se difundiram tanto, por toda parte do globo, como nos tempos atuais, muito embora nem todas as camadas sociais tenham pleno acesso a eles. Trata-se de uma difusão que, aliás, tem se verificado de maneira bastante intensa e crescente, de modo a provocar uma nova experiência quase desconcertante no cotidiano das pessoas. Estão tantos envolvidos nesse processo, a sacudir o mundo com tanta rapidez, que já não se dão conta do que está acontecendo e os fatos parecem caminhar muito na frente dos hábitos mentais de pensar a respeito da própria realidade.

Alguns pensadores, baseados apenas na observação superficial de que a tecnologia está se alastrando com rapidez, por toda parte - o que é óbvio -, e de que os costumes ligados a essa tecnologia também se espalham pelos vários cantos do mundo - o que também é evidente -, de maneira simplória, dizem que o mundo segue na direção de se transformar numa espécie de aldeia global.

A reflexão parte de uma perspectiva apenas ostensiva dos fatos, pois o que se passa é muito mais complexo, já que a associação entre os valores cosmopolitas, trazidos pelos meios de informação e comunicação, vão se combinando de muitas e múltiplas formas, compondo uma profunda experiência singular e heterodoxa da vida nos tempos atuais.

Os processos de massificação são somente aqueles vistos ou observados no espetáculo midiático cotidiano ou eles têm formas mais sutis que influem, decisivamente, no destino dessa época do mundo virtual? Como se pode saber em que acreditam os seres humanos, na era atual da alta tecnologia, quando os tão poderosos meios de informação e de comunicação

bombardeiam, o tempo todo, o imaginário das pessoas mais ou menos conscientes desse movimento avassalador? Como entender as novas formas de relacionamentos com o mundo e com os outros? Como entender os desafios educativo das aulas remotas, sobretudo, em tempos pandêmicos, não apenas pelo viés econômico-financeiro, mas sim pela ótica didático-pedagógica e formativa de pessoas, cidadãos e profissionais?

Em suma, qual a atitude do homem diante desse quadro oferecido pela evolução tecnológica até agora? E o futuro desse mesmo homem dentro de um cenário virtual estonteante? Que caminhos poderão ser revistos para a vida humana num futuro mais próximo ou remoto? Qual a perspectiva final que se vislumbra nesse cenário, em termos de reflexão filosófica realista, mas não pessimista, diante de uma visão mais ampla desse tempo-espaço tecnológico com vistas ao presente-futuro da própria humanidade?

Para se enfrentar esse último questionamento, que condensa todos os outros anteriores, inicialmente, é indispensável abordar a era tecnológica e a nova concepção filosófica por ela introduzida na sociedade atual.

Em seguida, torna-se imperioso tratar da sociedade da informação e do conhecimento, como um novo paradigma da vida contemporânea.

Após isso, a reflexão se volta para a mudança cultural trazida pela a alta tecnologia da informação e da comunicação, acarretando uma nova forma de compreensão da realidade.

Na etapa subsequente, coloca-se em pauta a discussão em torno da própria realidade, agora vista como uma espécie de construto pela via extraordinária de fragmentos e segmentos multifacetários.

Dentro desse cenário, torna-se inevitável passar, então, para a análise da realidade da própria rede social, tida como uma envolvente “profecia” de um mundo novo de relações humanas.

Por fim, discute-se o desafio de se transformar, no mundo atual, a rede de máquinas em uma rede de pessoas, compartilhando uma autêntica cultura do encontro com o próximo.

Na conclusão, busca-se repassar as principais ideias desenvolvidas ao longo do texto.

## **2. A era tecnológica: uma viravolta filosófica**

A tecnologia contemporânea, sobretudo a das últimas décadas, alterou o curso da experiência humana de hoje, de modo substancial, considerados os padrões comportamentais até ontem conhecidos.

Os poderosos meios de informação e comunicação, cada vez mais aprimorados, estão imprimindo uma mudança no espírito da época em curso, cujo impacto na vida humana supera tudo quanto se possa imaginar. Nessa nova era, são apreciadas as formas intangíveis de poder, apresentadas em pacotes de informação, e veículos de comunicação como potentes ativos intelectuais (RIFKIN, 2000, p. 97-98).

Vive-se na guerra das galáxias, um planeta salpicado de redes mundiais de informação e de comunicação, com o propósito de uma conexão tecnológica total, capaz de encurtar o tempo e o espaço das relações entre os seres humanos (MANACORDA, 1982, p. 20).

Está em franca gestação uma nova sociedade, baseada nas redes sociais, mediante o uso de ordenadores tecnológicos. Nessa sociedade, os intercâmbios principais são os fluxos frenéticos de informações e comunicações, incluindo aspectos até mesmo alienantes e marginalizadores. A liderança está com os detentores desse poder, com seus processamentos automáticos e sofisticações tecnológicas (FORESTER, 1992, p. 321).

A sociedade tecnológica ainda está um pouco longe de já ser universal em plenitude, como até se acredita, mas o é em potencial, no sentido de que se tornou uma condição sem a qual não mais se concebe o poder e o progresso.

Parece não haver dúvidas de que poder e progresso tecnológicos dependem do estabelecimento de certa relação entre o pensamento abstrato e a experiência concreta. Por sua vez, essa relação só pode ser instituída por um tipo particular de raciocínio: aquele que prioriza proposições quantificáveis e exige que as explicações se submetam à confirmação ou refutação de fatos veiculados aos turbilhões (ARON, 1965, p. 65).

Os pensadores da tecnologia atual se julgam, talvez, mais racionais do que os seus predecessores, porque conjugam melhor o pensamento abstrato com a experiência cotidiana, por causa de seu modo de interrogarem a realidade e de sua convicção de que a inteligibilidade do mundo deve ter mesmo essa base filosófica bem determinada. Em outras palavras, a racionalidade tecnológica está relacionada com a metodologia, no sentido mais amplo do termo. Por seu turno, a metodologia está ligada ao que se pode chamar de uma concepção filosófica da verdade, está confirmada pelo critério prevalente do resultado pragmático do sucesso alcançado com a informação e a comunicação.

Essa racionalidade tecnológica está em alta no mundo atual, sempre como meio e fim em si mesma. E tudo indica já não ser mais possível desconectar a ideia de poder e de progresso da realidade construída, em tempo-espaço tecnológico, dentro da sociedade da

informação e do conhecimento, notadamente, no contexto de uma crise provocada por uma pandemia, trazendo enormes desafios sociais, culturais e cívicos para a humanidade.

### **3. Sociedade da informação e do conhecimento: um novo paradigma**

O modo como se dá a relação entre público e privado, que começou na época do surgimento da imprensa, mudou bastante no século XX, desde que surgiram a microeletrônica e os computadores, tudo com o rótulo de revolução da informação. “Informar” não significa apenas relatar os fatos, mas também “formar a mente”. A importância da informação já era apreciada, claramente, em alguns círculos políticos e científicos no século XVII, mas foi ressaltada ainda mais na sociedade comercial e industrial dos últimos séculos, quando as noções de velocidade e distância sofreram profundas transformações (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 193).

É possível dividir o debate sobre a sociedade da informação em duas grandes linhas: a primeira, constituída pelos teóricos defensores do pós-industrialismo, pós-modernismo e do modo informacional do desenvolvimento, que acreditam que esse novo modelo marca o surgimento de uma nova ordem social, cuja característica básica é o fluxo de informações de uma forma nunca antes imaginada; a segunda, configurada por aqueles que apontam ser a nova ordem social contemporânea um processo contínuo e evolutivo da própria sociedade, embora reconheçam que a utilização da informação nas diversas atividades e esferas humanas tenha atingido patamares incomparáveis com qualquer outra época.

De algum modo, não se deixa de reconhecer o modo informacional de desenvolvimento, quando se diz que a revolução tecnológica deu origem ao chamado informacionalismo, tornando-se assim a base material dessa nova sociedade, em que se tornaram supremos os valores da liberdade individual e da comunicação aberta. No reino do informacionalismo, as tecnologias ganham um papel de destaque em todos os segmentos sociais, permitindo o entendimento da nova estrutura social - sociedade em rede - e, por via de consequência, de uma nova economia, na qual a tecnologia da informação é tida como uma ferramenta indispensável na manipulação da informação e construção do conhecimento pelos indivíduos, pois “[...] a geração, processamento e transmissão da informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder.” (CASTELLS, 1999, p. 21).

Esse poder é observado, sobretudo, na produção econômica e na cultura material desta nova sociedade, que apresenta três características básicas: polifuncionalidade, flexibilidade e redes descentralizadas (LOJKINE, 2002, p. 13-15).

Diz-se que a sociedade em rede, propriamente, não seria um modismo, mas uma profunda mudança na organização da vida, podendo ser considerada um novo paradigma técnico-econômico. Essa nova era pode ser lida como um fenômeno global, porque afeta as atividades sociais e econômicas nos mais diversos lugares, haja vista que suas estruturas e dinâmicas são atingidas, em profundidade, pela infraestrutura das informações disponíveis. Duas dimensões se destacam nessa nova sociedade: a político-econômica e a social. A primeira pode ser explicada pela metáfora de uma “boa estrada”, já que facilita a entrada e saída de fluxos de informações, proporcionando mais e melhores empreendimentos em determinadas localidades. A segunda pode ser entendida pela amplitude que as informações têm em termos de interação e integração entre indivíduos espalhados pela superfície do globo e até mesmo com quem se encontra fora da órbita terrestre, nas estações espaciais.

Nesse contexto extraordinário, é possível destacar as principais características desse novo paradigma informacional. A informação é a sua matéria-prima, existindo uma ligação simbiótica entre ela e a tecnologia, uma espécie de relação de complementaridade entre ambas. A capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias está consubstanciada no poder de influência exercido pelos meios eletrônicos na vida social, econômica e política da sociedade. A lógica das redes, que facilita a interação entre todos, pode ser implantada em todos os tipos de processos e organizações. A sua flexibilidade se afirma pela enorme potencialidade de configurar, alterar e reorganizar as informações. E há uma convergência de tecnologias específicas para um sistema bastante integrado, em que o contínuo processo de aproximação entre os diferentes campos tecnológicos resulta da sua lógica comum de produção da informação, de modo que os seus usuários possam exercer um papel ativo na produção do conhecimento (CASTELLS, 1999, p. 31-33).

Todas essas características estão ligadas, de certo modo, ao processo de democratização do conhecimento, fazendo surgirem novos espaços para a busca e o compartilhamento de informações num processo de desterritorialização do saber, visto não existirem barreiras de acesso a ideias, valores, bens e serviços no ciberespaço. O importante nessa nova sociedade não é a tecnologia em si, mas a ampla possibilidade de interação que proporciona a cibercultura, a cultura digital (LÉVY, 1996, p. 21-23).

Não obstante os meios eletrônicos tenham se tornado poderosos canais de comunicação horizontal, independente da classe social dos indivíduos, a realidade é que, não raras vezes, ainda ficam de fora todos aqueles que não têm condições de acesso, e não são poucos os excluídos, mesmo nos dias atuais; além disso, o próprio acesso à informação, para

aqueles tantos que podem tê-lo, não é garantia que disso resulte conhecimento, muito menos conhecimento qualificado.

Mesmo que se queira falar de revolução tecnológica, é preciso ter clareza de que ela não se opera apenas com disseminação horizontal de informações em fluxo frenético. As informações constituem a base do conhecimento, mas a sua aquisição implica, antes de mais nada, o desencadear de uma série de operações intelectuais, capaz de tornar as diversas informações relacionadas entre si em conhecimento, criando uma rede de significações aprendidas e apreendidas pelos sujeitos. No entanto, embora exista uma relação entre informação e conhecimento, há também uma distinção entre ambos os conceitos:

Informação é todo o dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele, e com um sentido natural e lógico para quem usa a informação. O dado é entendido como um elemento da informação, um conjunto de letras, números ou dígitos, que, tomado isoladamente, não transmite nenhum conhecimento, ou seja, não contém um significado claro. Quando a informação é ‘trabalhada’ por pessoas e pelos recursos computacionais, possibilitando a geração de cenários, simulações e oportunidades, pode ser chamada de conhecimento. O conceito de conhecimento complementa o de informação com valor relevante e de propósito definido. (REZENDE; ABREU, 2000, p. 60).

A finalidade das redes sociais de comunicação do século XXI será, pois, tentar assegurar e ampliar a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade em que o fluxo de informação é vasto e abundante. Para que a sociedade da informação possa ser considerada uma sociedade do conhecimento é imprescindível que se enxerguem critérios para se organizar e selecionar as informações. Assim, não basta ser embalado e moldado, simplesmente, pelas torrentes de dados disponíveis no mundo virtual.

Não há dúvidas de que as novas tecnologias da informação e da comunicação, que tanto potencializam o conhecimento, estão determinando um largo passo para uma nova era da história da humanidade. Todavia, não se ignora que há também uma tecnocracia que traz não só impactos ideológicos, políticos, econômicos e sociais, bem como efeitos colaterais na própria cultura, que também se torna objeto dessa globalização digital. Esse paradoxo pode ser sentido no sistema educativo e não há como deixá-lo sem uma reflexão mais aguçada, sobretudo, quando uma pandemia desconcertante se abate sobre a existência humana e seus modos de pensar, agir e sentir as coisas.

#### **4. A mudança cultural: nova representação da realidade**

A cultura pode ser entendida no sentido de múltiplas relações que conformam as experiências vividas pelos indivíduos e pela comunidade, como um mosaico de significações. Como ser cultural, os homens estão imersos nesse emaranhado complexo, dentro de alguma cultura peculiar, de modo que a comunicação entre eles é sempre criação e transmissão de valores e significados.

Todos os âmbitos da cultura são transmissores de significado social. A cultura que, há séculos, esteve desvinculada das relações de intercâmbio, na atualidade, está imersa nessas relações, pois há uma mudança de grande envergadura, a ponto de se dizer que a publicidade e a propaganda já são intérpretes e transmissoras de certos significados culturais, de modo que a era do capitalismo informacional não elabora apenas bens e serviços, mas também produções culturais (RIFKIN, 2000, p. 235). Com o aumento e extensão das tecnologias da informação e da comunicação, na vida cotidiana, todas as formas de relações estão se mercantilizandando, inclusive, a própria cultura. A cultura perde sua ancoragem comunitária e fica reduzida a um fugaz e raso entretenimento comercial, pois no mercado só impera a utilidade e o “valor” da mercadoria. Esse processo não deixa de representar certa ameaça para as culturas tradicionais, com seus sentimentos, valores, experiências e significados compartilhados que sustentam a cultura dos povos, já que o global invade o local. Neste sentido, o “[...] desaparecimento duma cultura pode ser tanto ou mais grave do que o desaparecimento duma espécie animal ou vegetal” (FRANCISCO, 2015, n. 145).

145

Acontece que a economia digital incorpora até mesmo o tempo livre, que não era objeto de relações comerciais, de tal modo que se tem uma comercialização onipresente, em que toda experiência humana fica mercantilizada. A sociedade da informação implica maior individualismo e a tecnologia aparece como substituta das relações humanas e sociais, acarretando uma distorção na elaboração coletiva de ideais. A cultura se converte, cada vez mais, em experiência de vida que pode ser objeto de embalagem e venda. Da mesma forma que já se falou sobre a vinculação entre o econômico, o cultural e o tecnológico e sua incidência no mundo do trabalho, hoje a vinculação entre o econômico, o cultural e o tecnológico tem impacto imediato no sujeito consumista contemporâneo (LYON, 2000, p. 161).

A força dos meios eletrônicos digitais, nesse momento da história da humanidade, está em forjar uma impactante cultura comunicacional. O postulado já conhecido é o seguinte: “[...] o meio é a mensagem.” (MCLUHAN, 1993, p. 11). Agora, esse postulado chega a se converter em ‘o meio é a mensagem’. A cultura do consumismo absorveu a cultura tradicional

e, atualmente, se emprega todo o aparato tecnológico para mercantilizar a própria experiência humana, chegando a se falar de indústria da experiência (RIFKIN, 2000, p. 196).

As culturas de base, constituídas durante milênios, estão sendo suplantadas em suas tradições por outras formas e valores culturais transmitidos através dos novos meios de comunicação. A cultura já não se identifica tanto com a memória coletiva, a expressão do espírito popular, a manifestação da consciência social, o conhecimento e o exercício de valores próprios, hábitos e normas de convivência, que dão identidade a uma comunidade (GONZALES MANET, 1999, p. 23). Toda essa mudança cultural, alavancada pelas tecnologias da informação e da comunicação, traz para o homem moderno outra percepção do mundo, atraindo-o para uma nova representação da própria realidade circundante. Parece ficar fora de dúvida que a educação é impactada, direta ou indiretamente, por essa passagem da cultura dita tradicional para a tecnológica. E a pandemia não demorou para demarcar essa transição em muitos segmentos das interações humanas, especialmente, atingindo em cheio, por exemplo, as relações educativas.

## **5. A realidade: um construto por fragmentos e segmentos multifacetários**

146

A modernidade se estabeleceu como um tempo-espço de progressiva transparência e como projeto de emancipação da humanidade.

O trânsito para a pós-modernidade estabeleceu um giro na objetividade, na racionalidade e no conhecimento, acrescentando que nada é alheio a seu processo nem a seu tempo-espço, de modo que a verdade não é apenas aquilo que se tem por real, mas também um construto virtual por fragmentos e segmentos multifacetários. A pós-modernidade se constrói nesse novo universo tecnológico, virtual e da informação eletrônica mundial. As tecnologias da informação e da comunicação eletrônica possibilitam a transmissão de uma visão global da experiência, da cultura e da história, haja vista que existem diversas histórias e múltiplas construções do passado na consciência e na imaginação coletiva. O curso unitário ou totalizador da história se perdeu, não para abarcar outras perspectivas, mas para voltar a se encontrar numa contemporaneidade complexa, elaborada na sociedade global da informação (VATTIMO, 1987, p. 16-18).

O novo capitalismo da informação ou pós-moderno produz o câmbio dos anteriores valores ligados à produção industrial por novos valores relacionados ao consumo massificado e as relações pessoais se perdem na teia de redes labirínticas. Criou-se uma forma muito

diferente de consciência relacional no universo da interatividade da interconexão total, na chamada aldeia global (CHOMSKY; DIETRICH, 1997, p. 9).

Assiste-se a um mundo que morre frente a outro tipo de mundo que nasce: o sujeito está mais vinculado ao tempo-espço do virtual, transformado em real, e imerso numa multiplicidade de relações com os outros, mantidas de formas muito diversas pelos meios tecnológicos mais sofisticados.

A nova era tecnológica reporta a uma mudança de constituição e conformação da realidade. Pode-se dizer que há uma vertiginosa passagem do mundo tipográfico moderno para o mundo eletrônico pós-moderno, em que a informação e a comunicação digitais parecem dar os contornos da realidade em sua totalidade, até mesmo das relações pessoais, que se tornam “[...] uma experiência ao mesmo tempo múltipla, complexa e contraditória.” (MORAIS, 1971, p. 13).

Não é necessário tanto esforço reflexivo para verificar que valores ou pautas de cultura pertencentes a segmentos tão variados e alastrados, de maneira muito rápida, numa mesma geração, não demorariam a trazer choques uns com os outros, por vezes de modo disparatado, através de conflitos íntimos e profundos nem sequer suspeitados.

É verdade que os valores antigos ou tradicionais nunca se desfizeram de todo, e, mesmo agora, na era da alta tecnologia eletrônica, os “[...] conflitos de valores antigos e novos ainda se realizam em planos profundos da mente.” (MORAIS, 1971, p. 17). Entretanto, um fato é bem visível: o da atividade ininterrupta dos poderosos meios ou processos das novas tecnologias, no sentido de difundir as suas pautas de valores. Parece bastante claro que o sistema educativo, com toda sua complexidade de conjugação de valores tradicionais e novos, não escapa dessa realidade multifacetária, além do que os desafios de promover um processo de ensino-aprendizagem inclusivo, qualificado, significativo e transformador se potencializaram com a chegada do coronavírus (Covid-19).

## **6. A rede social: “profecia” de um mundo novo**

É preciso sempre perguntar como vive a humanidade. Antes de qualquer indagação sobre a comunicação, deve-se tentar compreender onde se vive, qual é o contexto em que os seres humanos se relacionam e como o fazem. Qual é a experiência de comunicação que se vive a cada dia? Como vive o mundo hoje, num tempo-espço em que as redes comunicativas envolvem o globo?

O panorama comunicativo, aos poucos, converteu-se numa espécie de ambiente de vida para muitos. O mundo vai se tornando sempre menor e, aparentemente, as pessoas estão mais perto umas das outras. Os “amigos” das redes sociais estão sempre na distância de um simples clique: muito pouco esforço é necessário para se obter imagens e notícias de pessoas a quem se está ligado. Todos estão mais conectados e interdependentes. Todavia, é inevitável a indagação: é suficiente multiplicar as conexões para se desenvolver a compreensão recíproca entre as pessoas e as relações autênticas? Não por outra razão tem se falado da multiplicação das “[...] possibilidades de comunicar, de receber informações, de transmitir notícias. Mas podemos realmente dizer que cresceu a capacidade de nos compreender, ou talvez, paradoxalmente, nos compreendermos cada vez menos?” (BENTO XVI apud PAPA FRANCISCO, 2014, p. 14).

Ao examinar alguns aspectos marcantes dessa encruzilhada histórica provocada pela pandemia do novo coronavírus, ficam bastante nítidos os (des)caminhos que todos estarão desafiados a ensinar e aprender, como se pode notar nos seguintes dizeres:

O maior risco que enfrentamos não é o vírus, mas os demônios interiores da humanidade: o ódio, a ganância e a ignorância. Podemos reagir à crise propagando ódio: por exemplo, culpando estrangeiros e minorias pela pandemia. Podemos reagir à crise estimulando a ganância: por exemplo, explorando a oportunidade para aumentar os lucros, como fazem as grandes corporações. E podemos reagir à crise disseminando ignorância: por exemplo, espalhando e acreditando em ridículas teorias. [...]. Mas não há necessidade de reagir propagando ódio, ganância e ignorância. Podemos reagir gerando compaixão, generosidade e sabedoria. Podemos optar por acreditar na ciência, e não em teorias conspiratórias. Podemos optar por cooperar com os outros em vez de culpá-los pela pandemia. Podemos optar por compartilhar o que temos em vez de apenas acumular mais para nós mesmos. Reagindo assim, de forma positiva, será muito mais fácil lidar com a crise, e o mundo pós-covid-19 será muito mais harmonioso e próspero. (HARARI, 2020, p. 8-9).

148

A pandemia não poupa a humanidade de se esforçar não só para se livrar dela, como também para tirar da peste algumas lições. Na aventura no cosmo, a humanidade se constitui, ao mesmo tempo, em sujeito e objeto daquilo que une (*Eros*), opõe (*Pólemos*) e destrói (*Tánatos*). O *Eros* é incerto, porque pode cegar, mas ele também instiga ao exercício da inteligência, sem abandonar a referência ao amor. Por mais que *Pólemos* e *Tánatos* sejam forças titânicas, o homem ainda pode escolher ficar no partido do *Eros*, sempre quando busca agir mais inteligência e mais amor (MORIN; ABOUESSALAM, 2021, p. 97). Inteligência e amor mostram-se, mais uma vez, ingredientes indispensáveis para um processo educativo qualificado em ambiente virtual, tal como o são em ambiente real.

Não basta uma comunicação global para superar as divisões; ao contrário, mesmo hoje unido pelas redes, o mundo vive o paradoxo de estar dividido. Mas, essa divisão, que é global, também não deixa de ser local, com tantos contrastes entre incluídos e excluídos do acesso a bens e serviços que assegurem o mínimo existencial para a dignidade humana. Não é por outro motivo que se tem observado: “A cultura da comunicação não pode conviver com a cultura do descartável, porque comunicar significa hoje, essencialmente, não a simples transmissão da mensagem, mas o fato de condividi-la.” (PAPA FRANCISCO, 2014, p. 15).

As redes que unem e conectam os seres humanos devem impulsioná-los para uma visão de um mundo bem diverso daquele que se tem à frente, tão cheio de fissuras, tão repleto de divisões.

Em certo sentido, a rede é a “profecia” de um mundo novo, também porque deve ser capaz de oferecer maiores possibilidades de encontro solidário entre todos. Solidariedade não é apenas uma virtude que se pode ter ou não. Ela é uma espécie de lei suprema do universo, porque há uma relação de tudo com tudo, em todos os pontos, em todos os momentos. Em tudo há uma interdependência, como se pode notar nas seguintes palavras:

Somos verdadeiramente cidadãos, dissemos, quando nos sentimos solidários e responsáveis. Solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas nem de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação (*affiliare*, de *filius*, filho), sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta. (MORIN, 2003, p. 74).

Assim, os humanos são seres de solidariedade. O que importa é transformar esse dado objetivo de cooperação universal num projeto pessoal. E ele se estende, como enorme desafio, à ação educativa de cada protagonista do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, em tempos pandêmicos, exigindo o distanciamento presencial e a interação virtual numa rede solidária de compartilhamento de saberes.

## **7. Rede de pessoas: não de máquinas**

Os desafios desse encontro solidário entre todos são gigantescos. O progresso levou a receber mais informações do que se pode bem discernir e melhor avaliar.

Os interesses econômicos por trás são poderosos. Muitas pessoas estão excluídas de conexões e de tecnologias melhores. Entretanto, os desafios precisam ser enfrentados, e não

devem bloquear os encontros. O mundo há de ser compreendido e orientado. Há uma utopia realista de um mundo melhor.

A rede é uma conquista mais humana do que tecnológica. A rede não é feita de fios, tubos e cabos. A rede digital pode ser lugar rico de humanidade; não rede de máquinas eletrônicas, mas de pessoas humanas.

É preciso voltar ao homem e perseguir as categorias de estrutura (corpo, psiquismo e espírito), de relação (objetividade, intersubjetividade e transcendência) e de unidade (realização e pessoa), entendendo que a antropologia filosófica delinea a “[...] figura conceptual do ser do homem segundo sua estrutura e segundo as suas relações fundamentais, ou seja, no seu ser-em-si - *esse in se* - e no seu ser-para-outro - *esse ad alium vel aliud*.” (VAZ, 1992, p. 141). Na categoria da pessoa realiza-se a síntese da região estrutural com a região relacional do ser humano. A vida humana é, por si, uma rede, mesmo sem computadores, celulares e satélites. No entanto, essas tecnologias da informação e da comunicação podem ajudar a se viver como rede as experiências de vida. Se não contribuem para os seres humanos acolherem melhor uns aos outros, se não ajudam a crescer em humanidade e na compreensão recíproca, aqueles meios tecnológicos não tornam as pessoas mais próximas umas das outras. Quando não se vive a proximidade, não se responde a uma vocação humana de compartilhamento. Significa dizer que “a ‘internet’ pode oferecer maiores possibilidades de encontro e solidariedade entre todos, e isso é algo muito bom [...]” (PAPA FRANCISCO, 2014, p. 8).

150

É crucial estimular a colher na rede o sinal de um dom e de uma vocação da humanidade, para que seja mais próxima e unida. É o desafio de descobrir e transmitir a possibilidade de se viver misturado no encontro que gera apoio e participação, capaz de enfrentar o turbilhão caótico e desagregador de uma miríade de palavras, sons e imagens do “multiverso” virtual da rede.

Como este ser próximo se manifesta no ambiente criado pelas novas tecnologias digitais?

O conceito de comunicação tem seu eixo não sobre a mensagem, e muito menos sobre as técnicas, mas sim sobre pessoas que se comunicam. Comunicar-se não quer dizer apenas transmitir a simples mensagem, mas condidi-la no interior das redes de relação, de proximidade. Trata-se também de testemunhar o que se comunica, assumindo o envolvimento de quem está do outro lado. Significa tocar a outra pessoa, permanecendo consciente desse

contato. A comunicação deve assegurar que somos humanos, e não máquinas, compartilhando nossa humanidade de muitas formas, até mesmo por meio de máquinas tecnológicas.

É fato que a comunicação, nos dias de hoje, tende para a manipulação e o consumismo. Tal é a sensação que se tem quando há bombardeios por rajadas de imagens sedutoras ou apelativas. No entanto, é perigoso não perceber que ser invadido frontalmente e se tornar impotente para resistir ou indignar-se contra uma manipulação alienante, é como ser agredido de maneira brutal. Enfim, é bem atual a imagem do homem abandonado às margens das estradas, agora chamadas de “estradas digitais”, à espera de uma boa comunicação.

O comunicador-pessoa é, pois, o convidado a ir ao encontro desse abandonado marginal, com aproximação e presença significativa em sua vida, pois não são apenas as técnicas e estratégias comunicativas em si que garantirão beleza, bondade e verdade da comunicação.

A rede pode ser entendida, assim, como peculiar periferia existencial, repleta de humanidade, que cultiva a esperança de um mundo melhor como sentido da vida humana. O poder da comunicação é o da proximidade. Obviamente, é possível aproximar-se bem ou mal. Nesse cruzamento de relações interpessoais, o erro da comunicação é a própria rejeição de tornar-se bem próximo, na proximidade do bem, enfrentando a falsa realidade de um estranho perto, do qual era melhor manter distância, a menos que seja para ser objeto de manipulação com mesquinhos interesses, medíocres ideais e perigosas ideologias. Esse é o desafio de se comunicar numa rede de proximidade, sem perder o horizonte transcendente dos mais elevados valores que podem ser transmitidos e recebidos na galáxia virtual, que não podem ser desconectados dos fundamentos indeclináveis do belo, do bem e do verdadeiro que pavimentam o melhor caminho do mundo real. Para tanto, não pode faltar na rede a própria estrutura do ato humano em seus quatro graus distintos: a intenção, que significa a direção da vontade para uma finalidade; o conselho, em que a vontade, após fixar a vista no fim a atingir, passa à escolha dos meios, ponderando-os mediante um ato de deliberação; o consentimento, que conduz à formulação de juízos, cada qual apresentando uma ação como apreciável sob certo aspecto, fazendo reconhecer nela certa beleza, bondade e verdade; e, a eleição, entendida como um ato comum do intelecto e da vontade em cooperação para uma qualificada decisão (AQUINO, 1980, I-II, q. 12, a. 1).

Por isso está correto dizer que não pode faltar na rede a virtude intelectual e moral da prudência. Como virtude intelectual, ela não ajuda apenas a conhecer o que é reto, mas

também a saber aplicá-lo às circunstâncias concretas, de modo a conduzir ao melhor fim. Nesse sentido, ela é uma reta razão da ação. Como virtude moral, a prudência é reguladora da própria conduta humana, moderando seus desvios e excessos, já que ela participa da vida racional e é até mesmo capaz de aperfeiçoá-la.

Alcança-se uma grande conquista tecnológica quando uma engenhosa e espantosa rede de máquinas se torna, a cada dia, um meio aperfeiçoado de formar uma gigantesca rede de pessoas prudentes, dentro da perspectiva de uma efetiva abertura para o encontro. Por mais que as sofisticadas ferramentas tecnológicas da informação e da comunicação tenham se apresentado como alternativas positivas, especialmente, nesses desafiadores tempos de assustadora pandemia, é essa concreta disposição que pode trazer a sensação de esforços mútuos para a realização de algo fundamental num processo de ensino e aprendizagem no mundo virtual, vale dizer, a autêntica cultura do encontro solidário com o outro, tornando quem está distante o mais próximo possível.

## **8. Conclusão**

Seria um equívoco imaginar facilidade na reflexão a respeito do impacto produzido pela tecnologia, nos últimos tempos, nas mais diversas dimensões da vida humana.

São observadas mudanças, sem precedentes, na estrutura mais íntima da própria experiência das relações humanas, gerada por algum poderoso meio de informação e de comunicação.

Tornam-se inevitáveis questionamentos sobre a atitude do homem diante desse quadro de vertiginosa evolução tecnológica e sobre o real presente-futuro da humanidade, dentro de um estonteante cenário virtual.

Tudo indica que a tal racionalidade tecnológica, cada vez mais, está em alta no mundo atual, apresentando-se como meio e fim em si mesma. Como consequência, acredita-se já não ser mais possível desconectar a ideia de poder e de progresso da realidade construída dentro da sociedade da informação e do conhecimento. Parece que o propósito decidido e definitivo das redes sociais de comunicação é assegurar e ampliar a primazia da construção do conhecimento, o seu “capital intelectual”, numa sociedade em que o fluxo de informação é vasto e abundante.

Não há dúvidas de que as novas tecnologias da informação e da comunicação, que potencializam o conhecimento, estão determinando um passo bastante largo para uma nova era da história da humanidade. Contudo, não se deve ignorar que há também uma tecnocracia

reinante, capaz de gerar intensas repercussões ideológicas, políticas, econômicas e sociais, bem como efeitos colaterais na própria cultura, que acaba se tornando objeto de massificação digital global.

A cultura corre o risco de perder sua ancoragem comunitária e se reduzir a um fugaz entretenimento comercial, pois no “deus mercado” e no “paraíso consumista” só impera a utilidade e o valor da mercadoria. Esse processo não deixa de representar certa ameaça para as culturas locais, com seus sentimentos, valores, experiências e significados compartilhados, que sustentam a própria cultura dos povos.

É a cultura tecnológica do mundo eletrônico pós-moderno, inundado de fragmentos e segmentos de informação e de comunicação, que dá os contornos da realidade em sua totalidade, até mesmo das relações pessoais.

A rede social converte-se em uma espécie de “profecia” de um mundo novo. Multiplicam-se as possibilidades de transmissão, em alta velocidade, de informações e comunicações, mas permanece o enorme desafio de compreensão mútua e reciprocidade entre tantos por todos os cantos do globo. A rede é “profecia” de um mundo novo, porque deve ser capaz de oferecer maiores possibilidades de encontro, solidariedade e cooperação.

Não se deve ser ingênuo em imaginar que os desafios dessa cultura do encontro, na era tecnológica, podem ser superados com facilidade. Para isso, antes de tudo, é preciso compreender que a rede é uma conquista mais humana do que tecnológica. Ela não é feita de tubos, fios e cabos, mas de ideias e valores. Não é uma rede de máquinas eletrônicas, mas de pessoas humanas.

A rede pode ser vista como uma notável periferia existencial, repleta de humanidade, que cultiva a esperança do mundo real melhor como sentido da vida. Esse é o desafio de informar e de se comunicar numa rede de proximidade humana, sem perder o horizonte transcendente dos mais elevados valores da verdade, do bem e do belo que podem ser transmitidos na galáxia virtual.

Por mais que as sofisticadas ferramentas tecnológicas da informação e da comunicação tenham se apresentado como alternativas positivas, especialmente, nesses desafiadores tempos de assustadora pandemia, é uma concreta disposição de abertura ao outro, com inteligência e amor, que traz a imprescindível sensação de esforços mútuos para a realização de algo fundamental num processo de ensino e aprendizagem no mundo virtual, vale dizer, a autêntica cultura do encontro solidário com o outro, tornando quem está distante o mais próximo possível.

Há uma inegável conquista tecnológica, mas um verdadeiro triunfo tecnológico ocorre quando a espantosa rede de máquinas se qualifica como um meio extraordinário de formar uma gigante rede de pessoas inclinadas para uma autêntica cultura do encontro cooperativo, compartilhado e cuidadoso com o próximo.

### **Referências**

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Tradução de Alexandre Correa. 2. ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes: Sulina; Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 1980. v. II.

ARON, Raymond. **A era da tecnologia**. Rio de Janeiro: Cadernos Brasileiros, 1965. 84 p.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet**. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 432 p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - a era da informação: economia e cultura**. Tradução de Ronei de Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 630 p.

CHOMSKY, Noam; STEFFAN, Heinz Dieterich. **La aldea global**. Navarra: Txalaparta, 1997. 208 p.

FORESTER, Tom. **Sociedade de alta tecnologia**. Madrid: Siglo XXI de España, 1992. 366 p.

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si**. Carta Encíclica sobre o cuidado da casa comum, 24 maio 2015. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html). Acesso em: 20 jun. 2021.

GONZALES MANET, Enrique. **Identidad y cultura en la era de la globalización**. La Habana: Pablo de la Torriente Editorial, 1999. 92 p.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia: e breves lições para o mundo pós-coronavírus**. Tradução de Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 97 p.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996. 160 p.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. Tradução de José Paulo Netto. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 318 p.

LYON, David. **Postmodernidad**. Madrid: Alianza Editorial, 2000. 155 p.

MANACORDA, P. **El ordenador del capital: razón y mito de la informática**. Madrid: Blume Rditiones, 1982. 205 p.

MCLUHAN, Marshall. **La Galaxia Gutemberg: génesis del nomo typographucus**. Barcelona: Círculo de Lectores, 1993. 397 p.

MORAIS, Pessoa de. **O desafio da era tecnológica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. 250 p.

MORIN, Edgar; ABOUESSALAM, Sabah. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Tradução de Ivone C. Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021. 98 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

PAPA FRANCISCO. **Comunicação a Serviço de uma Autêntica Cultura do Encontro**: mensagem para o 48º Dia Mundial das Comunicações Sociais. São Paulo: Paulus, 2014.

REZENDE, Denis Alcides; ABREU, Aline França de. **Tecnologia da informação aplicada a Sistemas de Informações Empresariais**. São Paulo: Atlas, 2000. 376 p.

RIFKIN, Jeremy. **La era del acces: la revolución de la nueva economía**. Barcelona: Paidós, 2000. 353 p.

VATTIMO, Gianni. **El fin de la modernidad**. Traducción de Alberto L. Bixio. Barcelona: Gedisa, 1987. 160 p.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia Filosófica II**. São Paulo: Loyola, 1992. 280 p.

## TECNÉ: DO PROJETO PROMETEICO À MODERNIDADE FÁUSTICA

José Rogerio Vitkowski<sup>1</sup>

### Resumo

Este texto resulta de uma pesquisa bibliográfica em perspectiva histórico-filosófica, e nele se aborda o problema da técnica e suas múltiplas interfaces. A abordagem cartográfica procura evidenciar conceitos e focar textos que permitem superar efeitos demasiado familiares, de senso comum, no tratamento das relações entre técnica, ciência e tecnologia. O percurso do trabalho tece visita às tradições clássicas de Homero e Hesíodo, seguida pela referência ao pensamento grego, que adensa uma interessante perspectiva sobre a técnica, compreendida como *techné*, expressão da produção poética — distinta da prática, “práxis”, e da ciência, “episteme”. Seguem registros que abrangem a conjugação entre ciência e técnica, culminando com o cenário da Modernidade Fáustica. Trata-se, portanto, de um recorte de amplo espectro que considera a técnica como forma de atividade humana, como objetos ou sistemas de objetos ou, ainda, como forma de conhecimento. Abrange, portanto, o fazer humano, *homo faber*; o saber, *homo sapiens*; o poder, *homo politicus*; o saber e a demência, *homo sapiens-demens*. Daqui resulta a compreensão de que a pesquisa do tema implica em estabelecer conexões que transversalizem múltiplos registros e discursos filosóficos, históricos, axiológicos, políticos.

**Palavras-Chave:** Filosofia da técnica, filosofia da tecnologia, história da tecnologia.

## TECNÉ: FROM THE PROMETHEAN PROJECT TO FAUSTIC MODERNITY

### Abstract

This paper results from a bibliographic research, in philosophical perspective, and it approaches the problem of technique and its multiple interfaces. The cartographic approach seeks to highlight concepts and focus texts that allow overcoming effects that are too familiar, of common sense, in treating the relations between technique, science and technology. The course of the work makes a visit to the classical traditions of Homer and Hesiod, followed by a reference to Greek thought that thickens an interesting perspective on technique, understood as *techné*, an expression of poetic production — distinct from practice, “praxis” and science, “episteme”. Following are records that cover the combination of science and technology, culminating in the scenario of Faustic Modernity. It is, therefore, a broad spectrum cut, which considers technique as a form of human activity, as objects or systems of objects or as a form of knowledge. It therefore encompasses human doing, *homo faber*; knowledge, *homo sapiens*; power, *homo politicus*; knowledge and dementia, *homo sapiens-demens*. Hence the understanding that research on the topic implies establishing connections that cross multiple cultural, epistemic, axiological and political records and discourses.

**Keywords:** Philosophy of technique, philosophy of technology, history of technology.

Desde tempos imemoriais, o homem, ser extremamente frágil, estabelece relações com a natureza no desafio de sobreviver. A história dessa intervenção se dá de forma rica e complexa em um longo processo, no qual emerge e se impõe a questão técnica enquanto realidade proteiforme, dinâmica e de múltiplos entrelaçamentos, de natureza diversa, cuja

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor na área de Filosofia, Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: jrvtkowski@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-4821-9576>

compreensão e avaliação demandaram e demandam a atenção de incontáveis filósofos, cientistas e artistas. Pretende-se aqui percorrer alguns elementos situados nas dobras e (des)dobras desse processo, no qual será focado, ainda que *en passant*, o desenvolvimento e a imbricação das noções de técnica, ciência e tecnologia.

O percurso imediato deste texto terá seu início com a referência a uma classificação sobre a técnica proposta por Ortega y Gasset (1991), seguido de uma abordagem mais intensa de textos referentes às tradições míticas de Homero e Hesíodo; ato contínuo, visitaremos o pensamento grego, que adensa historicamente uma interessante perspectiva sobre a técnica, denominada *techné* (τεχνη) e expressão da produção poética (ποιησις), distinta da prática — “práxis” (πραξις) — e da ciência — “episteme” (επιστημη). Das derivações do pensamento grego, seguem contornos do processo histórico conhecido como revolução científica e do casamento entre ciência e técnica no contexto da modernidade, com destaque para a Modernidade Fáustica.

Para a realização dessa tarefa, nos inspiramos nos trabalhos de Miranda (2002) e Alencastro (2003) e dialogamos com autores que aportam elementos de uma filosofia da tecnologia<sup>2</sup>, dentre eles, Cupani (2011) e Micham (1989), com destaque para dois pensadores brasileiros da Universidade de São Paulo (USP): Milton Vargas (1994; 2003) e Ruy Gama (1986). Esses últimos, engenheiros de formação, desenvolveram estudos que fornecem interessantes informações sobre a história da técnica. Destacamos ainda as contribuições dos pesquisadores Shozo Motoyama (2012), Dal Bosco (2003), Chauí (2004), Reale e Antiseri (1990), Berman (2007), Bernal (1969), Compagnon (1999) e Latour (2001).

### **Desafiando Zeus**

À guisa de introdução, é importante frisar que, no cotidiano, os termos “técnica” e “tecnologia” se confundem, tanto pelo uso comum como pelo emprego realizado por distintos pensadores. De fato, não somente as noções de técnica e de tecnologia se confundem, se misturam, se imbricam: também a de ciência. Daí a necessidade de percorrer um caminho de

<sup>2</sup> No âmbito acadêmico, a Filosofia da Tecnologia começa a aparecer nos congressos internacionais de Filosofia a partir da década de 1950, inicialmente na forma de debates sobre aspectos éticos e políticos das mudanças tecnológicas. Em 1965, foi realizado em São Francisco (EUA) um primeiro simpósio (“Toward a Philosophy of Technology”) dentro de um encontro da Sociedade de História da Tecnologia, no qual foram abordadas questões epistemológicas. Esse simpósio é apontado como o evento em que assuntos relevantes para a existência da nova disciplina foram abordados pela primeira vez. Todavia, o destaque maior para a pesquisa da nova área filosófica é atribuído ao filósofo norte-americano Paul T. Durbin (Universidade de Delaware), que organizou importantes reuniões internacionais de Filosofia da Tecnologia na década de 1970, seguido da colaboração do filósofo alemão Friedrich Rapp (CUPANI, 2011, p. 29).

clarificação terminológica que permita acompanhar também a heterogênese, ainda que parcial e aproximada, dos respectivos conceitos.

Voltemo-nos então para a técnica e suas “origens”. De acordo com Vargas (1994, p. 18), a técnica, no sentido geral, é “tão antiga quanto o homem, pois aparece com a fabricação de instrumentos. E, de acordo com a antropologia, não há homem sem instrumentos, por mais rudimentares que sejam”. Assim, a fabricação da pedra lascada e o aparecimento do homem seriam simultâneos, e a essa fabricação já corresponderia um saber fazer, embora a *techné* propriamente dita só tenha aparecido na Grécia Clássica.

As técnicas das comunidades primitivas permitiam que os humanos criassem ferramentas e instrumentos que os protegessem, mas também que aumentassem a extensão do seu corpo, reduzindo, assim, as dificuldades do trabalho braçal. São conhecidos os exemplos do martelo, que aumenta a potência do braço, e do arado, que, como uma mão, permite cavar na terra. Desse modo, ao mesmo tempo em que se adaptava à natureza, o homem nela interferia e a “moldava” através das técnicas que desenvolvia.

O filósofo José Ortega y Gasset (1833-1955) escreveu um conjunto expressivo de textos sobre a técnica, designado *Meditação sobre a Técnica*, no qual esboça uma periodização muito útil. O autor distingue três grandes períodos da técnica, denominando-as de “fases”, e usou o termo “evolução” das técnicas, a saber: a) a técnica do acaso; b) a técnica do artesanato; c) a técnica do técnico.<sup>3</sup> Aprofundemos inicialmente o primeiro item.

O nome “técnica do acaso” deriva de que o acaso é aí o técnico, é o que proporciona o invento. Trata-se da técnica primitiva. O homem primitivo ignora sua própria técnica enquanto tal, ou seja, não se dá conta de que, entre suas capacidades, existe uma que lhe permite reformar a natureza na direção que lhe aprouver. O conjunto dos atos técnicos não tem um corpo definido, diferenciado do repertório de atos naturais. Também a simplicidade e a escassez da técnica primitiva trazem consigo o fato de que os atos são exercidos por toda uma coletividade, com algumas diferenças de gênero. Acrescente-se ainda que o caráter inventivo ou da invenção não é prioritário. As soluções de problemas se dão num ambiente no qual a dimensão mítica, da magia, é preponderante. Assim, as técnicas primitivas têm originalmente

<sup>3</sup> Ao abordar as fases da técnica, Ortega y Gasset (1991) alerta para o inconveniente ou erro de tentar classificar as fases por meio apenas do aparecimento de um invento específico. Assim, opta por outro caminho, pensando a função técnica em geral como princípio esclarecedor. Ao assumir essa posição, o autor argumenta que há técnicas magníficas que se perderam ou desapareceram definitivamente ou que tiveram de ser redescobertas. Além disso, não basta que se invente algo num determinado momento e lugar para que o invento venha a representar ou exaurir seu próprio significado. Exemplos notórios são a pólvora e a imprensa, descobertas que já existiam há séculos, mas somente na modernidade recente assumiram significados históricos de grande vulto.

uma dimensão mágica e só são técnicas pelo que têm de magia. Para Ortega y Gasset (1991, p. 58), esse homem “não se reconhece, pois, a si mesmo como inventor de seus inventos. A invenção lhe aparece mais como uma dimensão da natureza — o poder que esta tem de lhe proporcionar, ela a ele e não o contrário, certos poderes”.

É conhecido que as técnicas mais primitivas de que se tem notícia, como o uso do fogo e o polimento de pedras, estão situadas no período Paleolítico (3,5 milhões a 10 mil anos a.C.). Já no período seguinte, o Neolítico (8 mil a 5 mil anos a.C.), há um grande desenvolvimento da técnica com as atividades da agricultura, o pastoreio de animais e a cerâmica. Na continuidade histórica, temos a descoberta dos metais, como o ferro e o bronze; essas novas conquistas promovem outras transformações no mundo e nas sociedades. É bom frisar que essas técnicas, em conformidade com o pensamento mítico-mágico-religioso, eram tidas como presentes dos deuses; os saberes eram considerados secretos e transmitidos a um número seletíssimo de pessoas.

A técnica é, portanto, tão antiga quanto o homem. Seu surgimento é marcado pela dimensão mágica e simbólica. Vargas (1994, p. 19) explica a peculiaridade mágica das técnicas:

Todas as técnicas tiveram origem mágica. Desde o arado que penetrava a mãe terra para fecundá-la e que, portanto, tinha a forma de um falo, até a medicina grega originária do deus Asclépio — que curava os doentes durante o seu sono — passando pela forjaria e a tempera dos aços das espadas árabes em que os cavaleiros arrebatavam as espadas das forjas, e as temperavam e brandiam-nas contra o vento combatendo espíritos. [...] A transmissão dos conhecimentos técnicos de geração a geração foi também inicialmente feita como segredos revelados pelos deuses e, portanto, a uma corporação. De uma forma positiva, entretanto, pode-se pensar a invenção das técnicas e a sua transmissão de geração a geração como baseado num instinto esclarecedor.

A relação da técnica com o universo mágico está presente em muitas narrativas, singularmente nas míticas gregas, como no mito de Prometeu. Esse mito, de diferentes versões, está presente nas grandes narrativas clássicas do *Protágoras*, de Platão; *Prometeu*, de Ésquilo; e *Teogonia* e *Erga*<sup>4</sup>, de Hesíodo. Apresentamos, a seguir, alguns trechos dessa interessante narrativa. Em *Os trabalhos e os dias*, de Hesíodo, (1996, p. 25) encontramos:

Oculto retém os deuses o vital para os homens;  
Senão comodamente em um só dia trabalharias  
Para teres por um ano, podendo em ócio ficar;  
Acima da fumaça logo o leme alojarias,  
Trabalhos de bois e incansáveis mulas se perderiam.  
Mas Zeus encolerizado em suas entranhas ocultou,  
pois foi logrado por Prometeu de curvo-tramar;

<sup>4</sup> Em grego: Ἔργα καὶ Ἡμέραι, transl. *Erga kaí Hemérai*, mesma denominação para o poema épico *O trabalho e os dias*, de Hesíodo .

por isso para os homens tramou tristes pesares:  
ocultou o fogo. E de novo o bravo filho de Jápeto  
roubou-o do tramante Zeus para os homens mortais  
em oca férula, dissimulando-o de Zeus frui-raios.

Então encolerizado disse o agrega-nuvens Zeus:  
“Filho de Jápeto, sobre todos hábil em tuas tramas,  
Aprez-te furtar o fogo fraudando-me as entranhas,  
Grande praga para ti e para os homens vindouros!  
Para esses em lugar do fogo eu darei um mal e  
todos se alegrarão no ânimo, mimando muito esse mal”.

Assim, o titã Prometeu roubou dos deuses o segredo do fogo e o revelou aos homens. Zeus castigou-o. Na sequência do texto supracitado, Pandora será enviada como castigo que espalhará toda a espécie de sofrimento aos humanos. Já em outra narrativa do mesmo mito, temos no *Protágoras*, de Platão, uma interessante descrição sobre a origem das técnicas. Ainda que longos, seguem alguns recortes que descrevem importantes aspectos do mito:

Houve um tempo em que só havia deuses, sem que ainda existissem criaturas mortais. Quando chegou o momento determinado pelo Destino, para que estas fossem criadas, os deuses as plasmaram nas entranhas da terra [...] Ao chegar o tempo certo de tirá-los para a luz, incumbiram Prometeu e Epimeteu<sup>5</sup> de provê-los do necessário e de conferir-lhes as qualidades adequadas a cada um. Epimeteu, porém, pediu a Prometeu que deixasse a seu cargo a distribuição. Depois de concluída, disse ele, farás a revisão final [...] Nessa tarefa, a alguns ele atribuiu força sem velocidade, dotando de velocidade os mais fracos; a outros deu armas; para os que deixara com a natureza desarmada, imaginou diferentes meios de preservação [...]. Como, porém, Epimeteu carecia de reflexão, despendeu, sem o perceber, todas as qualidades que dispunha, e tendo ficado sem ser beneficiada a geração dos homens, viu-se por fim, sem saber o que fazer com ela. Encontrando-se nessa perplexidade, chegou Prometeu para inspecionar a divisão e verificou que os animais se achavam regularmente providos de tudo; somente o homem se encontrava nu, sem calçados, sem coberturas, nem armas [...]. Não sabendo Prometeu que meio excogitasse para assegurar ao homem a salvação, roubou de Hefesto e de Atena a sabedoria das artes junto com o fogo — pois sem o fogo, além de inúteis as artes, seria impossível o seu aprendizado — e os deu ao homem. Assim, foi dotado o homem com o conhecimento necessário para a vida; mas ficou sem possuir a sabedoria política; esta se encontrava com Zeus, e a Prometeu não era permitido penetrar na acrópole, a morada de Zeus. Assim a ocultou penetrou no compartimento comum em que Atena e Hefesto amavam exercitar suas artes, e roubou de Hefesto a arte de trabalhar com o fogo, e de Atena a que lhe é própria, e as deu aos homens. Desse modo, alcançou o homem condições favoráveis para viver. Quanto a Prometeu, consta que foi posteriormente castigado por esse furto, levado a cabo por culpa de Epimeteu (PLATÃO, 2002, p. 65s).

160

Ainda em outras versões do mesmo mito, particularmente em *Prometeu Acorrentado*, de Ésquilo (2005, n.p.), aparece uma descrição pormenorizada dos favores divinos mediatos pela ação prometeica.

<sup>5</sup> O nome “Epimeteu” significa “aquele que compreende os fatos depois de terem eles acontecido”, ao contrário de seu irmão, Prometeu, cujo nome indica que tem deles uma espécie de pré-ciência.

Ouvi, somente, quais eram os males humanos, e como, de estúpidos que eram, eu os tornei inventivos e engenhosos. Eu vo-lo direi, não para me queixar deles, mas para vos expor todos os meus benefícios. Antes de mim, eles viam, mas viam mal; e ouviam, mas não compreendiam. Tais como os fantasmas que vemos em sonhos, viviam eles, séculos a fio, confundindo tudo. Não sabendo utilizar tijolos, nem madeira, habitavam como as providas formigas, cavernas escuras cavadas na terra. Não distinguiam a estação invernosa da época das flores, das frutas, e da ceifa. Sem raciocinar, agiam ao acaso, até o momento em que eu lhes chamei a atenção para o nascimento e ocaso dos astros. Inventei para eles a mais bela ciência, a dos números; formei o sistema do alfabeto, e fixei a memória, a mãe das ciências, a alma da vida. Fui eu o primeiro que prendi os animais sob o jugo, a fim de que, submissos à vontade dos homens, lhes servissem nos trabalhos pesados. Por mim foram os cavalos habituados ao freio, e moveram os carros para as pompas do luxo opulento. Ninguém mais, senão eu, inventou esses navios que singram os mares, veículos alados dos marinheiros. Pobre de mim! Depois de tantas invenções, em benefício dos mortais, não posso descobrir um só meio para pôr fim aos males que me torturam.

E é nessa narrativa, de Ésquilo, que se encontra o conhecido e duro castigo daquele que ousou premiar os humanos. Prometeu está relutante em aceitar as penas divinas, mas seu interlocutor é impiedoso e manifesta que uma águia devorará continuamente seu fígado:

Visto que não logrei persuadir-te, pensa, ao menos, na tempestade de novas desgraças que hão de cair sobre ti. Júpiter, por meio de raios, espedaçará este rochedo escarpado; teu corpo permanecerá esmagado sob os fragmentos da montanha. Ao cabo de longo tempo, reaparecerás um dia... Então, um abutre insaciável, — o cão alado de Júpiter — virá arrancar de teu corpo enormes pedaços e, — comensal não desejado — voltará todos os dias para se nutrir de teu fígado negro e sangrento. Desse tremendo suplício não esperes ver o fim, salvo se algum deus quiser ficar em teu lugar [...] o que digo não é uma série de vãs ameaças; é uma sentença inapelável (ESQUILO, 2005, S/p.).

161

Entre as interpretações dessas instigantes e belas narrativas mitológicas está a de Vernant *apud* Motoyama (1995). De acordo com o autor, o mito de Prometeu é uma representação simbólica do surgimento do trabalho e da técnica.

O mito remete aos tempos ancestrais, quando os homens rompem com a dependência divina para assumirem a responsabilidade de produzir a sua sobrevivência por meio do trabalho e com o auxílio dos artifícios e objetos técnicos. Contudo, isso não foi bem visto pelo olhar dos deuses do Olimpo, e essa ação será interpretada negativamente como fraude ou, literalmente, como roubo. E como os deuses não permaneceram indiferentes, ocorre a punição devido à ousadia humana. Desde então, os simples mortais deverão contar com sua própria habilidade e arte para sobreviver. Os infortúnios, as dores e sofrimentos serão o castigo divino para a ousadia diante dos deuses. Assim, a aventura humana iniciada com o trabalho e o desenvolvimento da técnica estará sempre sob vigilância severa dos deuses. Não obstante, a audácia prometeica dos humanos parece nunca ter fim e estará ancorada no desenvolvimento e nas mutações da própria técnica, isto é, da ciência e da tecnologia. A tecnologia apresenta, portanto, uma interessante dimensão transgressora. Assim, nesse rico e longo processo de

humanização, o ser humano aperfeiçoa o seu próprio fazer: surge um saber-fazer, uma técnica, expressão do *homo faber*, face indissociável do *homo sapiens-demens*.

### **A *techné* na terra de Homero**

Com o gradativo distanciamento do pensamento mítico, emergirá um novo modo de pensar, um novo modo de produzir conhecimento: a filosofia. É nessa paisagem que se insere uma nova noção de técnica, a saber, a noção grega de *techné*. É no mundo grego que as técnicas se transformam de saberes sagrados e mágicos, de índole mítica, em que os deuses detinham o monopólio do saber e do fazer instrumentos e utensílios, para uma atividade outra, a *techné*, um saber-fazer aperfeiçoado pelo homem e passível de ser transmitido de geração em geração.

De acordo com Vargas (1994), a *techné* grega e seu prolongamento, a *ars* romana, são uma forma elaborada e sistematizada de técnica. Uma técnica aperfeiçoada pela educação, de geração a geração, chegando mesmo a ser apresentada e descrita em livros e compêndios e não simplesmente sabida quase em segredo — como era a magia — pelos profissionais.

Ortega y Gasset (1991) denomina esse segundo estágio da técnica de “técnica do artesanato” ou “técnica do artesão”, o qual abrange a Grécia e a Roma antigas e a Idade Média. Enquanto técnica mais desenvolvida, esse período traz como grande característica o aperfeiçoamento técnico, a unidade fazer-saber, e especialmente seu caráter educativo por meio da aprendizagem associativa. O filósofo espanhol indica várias peculiaridades dessa fase<sup>6</sup>.

Seguindo nosso objetivo, voltamo-nos novamente para o pensamento grego, ressitando a noção de *techné* no contexto grego. Uma breve incursão no registro aristotélico de ciência é pertinente para dar maior envergadura à questão. De acordo com Chauí (2004), são três grupos da ciência aristotélica, a saber: ciências produtivas, ciências práticas e ciências teóricas.

<sup>6</sup> Considerando que a proporção entre o técnico e o não técnico ainda não é absoluta, a primeira grande característica da “técnica do artesanato” é o crescimento dos atos técnicos, a ponto de nem todas as pessoas poderem exercê-los. Assim surgirão os artesãos como homens singulares que dominam as técnicas e as exercem unitariamente: fazer e saber fazer. No artesanato, ainda não aparece a consciência do invento. Caberá ao artesão aprender, através de extensa aprendizagem, técnicas que já estão elaboradas e que estão postas na tradição, daí a época dos mestres e aprendizes e também o caráter formal de tradição que se dá no seguimento desse ou daquele mestre. O artesão é inspirado pelo princípio de encaixar-se numa tradição e está voltado para o passado. Apesar dos aperfeiçoamentos que surgem gradativamente, eles se dão como variações de estilo nas habilidades que são transmitidas na forma de escolas. Outra característica é que, até aqui, existe invenção de instrumentos, mas não de máquinas. No artesanato, o utensílio ou ferramenta é complementar ao homem, que continua no primeiro plano. No caso da máquina, ao contrário, o instrumento passa para o primeiro plano (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 61-65).

As ciências práticas são designadas pelo termo “práxis”, significando o estudo das práticas humanas enquanto ações que têm nelas mesmas seu próprio fim, isto é, a finalidade da ação é ela mesma. Não há distinção entre o agente e o ato que se realiza. Exemplos dessas ciências são a Ética e a Política.

As ciências produtivas são designadas pelo termo grego *poiésis*, significando produção, manufatura. São objeto das ciências produtivas todas as atividades humanas, técnicas e artísticas, que resultam em um produto ou obra distintos do produtor. Exemplos dessas ciências são a Arquitetura (cujo fim é a edificação de uma coisa), a Economia (cujo fim é a produção agrícola, o artesanato e o comércio), a Medicina (cujo fim é produzir a saúde e a cura), a pintura, a escultura, a poesia, o teatro, dentre outras.

As ciências teóricas ou contemplativas são designadas pelo termo *teoresis* e estudam aquilo que existe independentemente dos homens e suas ações, mas que só pode ser contemplado pelos homens: as coisas da natureza e as coisas divinas. Recorde-se que o termo teoria significa, em grego, “contemplação da verdade”. Estão nesse grupo de ciências a Física, a Matemática, a Astronomia e a ciência mais importante, denominada de “ciência primeira”, que será chamada mais tarde de Metafísica: “ciência do ser enquanto ser”.

163

Essas distinções no registro aristotélico podem agora ser inter-relacionadas. Simplificadamente temos: da *poiésis* deriva um tipo de ação relacionada ao fazer ou produzir; da práxis, por sua vez, uma ação denominada de agir; e da episteme, um contemplar. Essas indicações iniciais precisam agora ser aprofundadas.

A *techné* pertence à classificação das ciências produtivas. De fato, os artesãos ou técnicos gregos detinham um saber tácito — diríamos hoje uma espécie de *know-how* — para bem realizar coisas e obter resultados. Assim, a *techné* era uma atividade para resolver problemas práticos da sobrevivência humana, distinta da noção de práxis e da episteme. De acordo com Vargas (1994, p. 18):

As “*techné*” gregas eram, em princípio, constituídas por conjuntos de conhecimentos e habilidades profissionais transmissíveis de geração a geração. São desse tipo de saber a medicina e a arquitetura gregas. Também são “*techné*” a mecânica, entendida essa como a técnica de fabricar e operar máquina de uso pacífico ou guerreiro, e os ofícios que hoje chamamos de “belas artes”. Ao lado dessas havia também uma “*techné*” exata como, por exemplo, a utilização das matemáticas na agrimensura e no comércio. Mas não se deve entender “*techné*” como um saber operativo – manual. Com efeito, o conceito de “*techné*” é mais extenso.

Um exemplo que pode elucidar a racionalidade da *poiésis*, na qual se insere a *techné*, é apontado por Milton Vargas (1994): o médico grego Hipócrates. Uma das obras desse

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 23	Maio - Agosto 2021	p. 156 - 177
--------------------------	--------	-------	--------------------	--------------

médico chamava-se precisamente *Techné* e tinha como finalidade transmitir aos aprendizes como praticar bem e eficazmente a medicina. Esse tratado tem como premissa a necessidade imprescindível de que, na medicina, não se deve tomar como objeto a preocupação em explicar a doença, mas sim curar o doente. Isso indica que a característica da *techné* é de ser um conhecimento prático e aplicado. A medicina, assim vista, tinha como objeto curar as doenças e por isso se valia de preceitos e receitas fundados na prática dos médicos já experientes e repassados aos aprendizes. Hipócrates dizia que a medicina filosófica, baseada na filosofia da natureza, era inútil, sem interesse para o doente, fugindo inclusive ao dever do médico, que é curar.

O conceito de *techné* é, portanto, bastante extenso<sup>7</sup>, embora esteja marcado pelo “saber prático” ou pelo fazer algo de prático eficientemente. Sendo um “saber prático”, a *techné* era considerada distinta dos outros saberes ou ciências, particularmente da práxis. Ao pensar a distinção entre *poiésis* e práxis, Dalbosco (2003, p. 43) aponta: “Embora ambos os tipos de ação sejam orientados teleologicamente, ou seja, são ações que se deixam orientar pela relação meio-fim, Aristóteles deixa claro que produzir e agir não são a mesma coisa”. Para o clássico filósofo, agir e produzir não se equivalem, “por isso, a disposição acompanhada de razão, que se dirige à ação, é distinta da disposição, igualmente acompanhada de razão, que se dirige até a produção” (DALBOSCO, 2003, p. 43).

Dalbosco traz ainda um importante esclarecimento quanto à diferença entre as ciências supracitadas. Para o autor, “o objeto da *poiésis* é a obra, ao passo que o da práxis é a boa ação; a *poiésis* volta-se para a produção de uma obra que deve servir a um determinado emprego, da práxis, para a realização de uma boa ação” (DALBOSCO, 2003, p. 43). O autor acrescenta ainda outra diferença sobre as racionalidades que presidem essas ciências: “a racionalidade *poiética* orienta-se para uma finalidade externa, ao passo que a racionalidade da práxis encontra em si mesma a sua finalidade” (DALBOSCO, 2003, p. 44).

Perceba-se que as distinções ajudam a perceber as fronteiras na relação com a *techné*. Enquanto saber eminentemente prático, a *techné* não era, no registro grego, capaz de dar conta dos princípios últimos das coisas. É nesse contexto que a *episthème*, enquanto saber teórico e contemplativo, toma vulto. Pertencendo ao grupo das ciências teóricas e enquanto

<sup>7</sup> No *Protágoras*, Platão estende o conceito para abranger a arte política — isto é, um saber dirigido aos fins práticos de governo, baseado nas virtudes cívicas para as quais não só o aprendizado como também o exercício requeria uma *techné* (VARGAS, 1994, p. 18). A palavra grega *techné* tem uma extensão maior que a latina *ars* e pressupõe uma conduta certa numa atividade específica, subordinada a uma série de conhecimentos adquiridos através da educação (VARGAS, 1994, p. 19).

teoria, era considerada um conhecimento puro e contemplativo, que buscava a essência da natureza. Aristóteles distinguia a *episthème* da *techné* e considerava a primeira mais completa que a segunda, pois aquela tratava das coisas universais e necessárias, ao passo que esta tratava de coisas variáveis. O que é interessante nessas distinções, para nosso intento, é que a noção de *techné*, embora relacionada ao fazer ou a um saber-fazer, não se reduz a uma atividade meramente operativa. Essa observação encontra-se em outros estudiosos do tema.

O historiador da filosofia Giovanni Reale (1995) esclarece que a palavra grega *techné* implica, ao mesmo tempo, conhecimento do universal e aplicação prática, com a predominância do primeiro sobre a segunda. Portanto, o sentido de técnica empregado pelos gregos diz respeito a um conhecimento universal aplicado à prática, como o do artesão, que, ao produzir um utensílio, tinha a dimensão da totalidade do objeto produzido. Essa distinção é significativa, pois, na modernidade, com a parcialização do trabalho, temos a predominância do aplicacionismo prático, descurando-se do “conhecimento universal”. Além disso, torna-se inexata a equivalência entre *techné* e arte, tal como conhecemos hoje. A esse propósito, Reale (1995, p. 250) explica:

A palavra *techné* tem em grego uma extensão muito mais vasta que a nossa palavra arte. Com essa se pensa uma atividade profissional qualquer fundada sobre um saber especializado, isto é, não só a pintura, a escultura, a arquitetura e a música, mas também, e mais ainda, a arte sanitária, a arte da guerra e até mesmo a arte do piloto. E dado que a palavra exprime que tal consuetude ou atividade prática não se apoia só sobre uma rotina, mas sobre regras gerais e sobre conhecimentos seguros, ela chega facilmente ao significado de “teoria”, significado que tem correntemente na filosofia de Platão e de Aristóteles, onde se trata de contrapô-la à pura empiria ou “prática”. Por outro lado, *techné* se distingue de *epistème*, “a ciência pura, enquanto a *techné* é pensada sempre a serviço de uma *práxis*”.

Nota-se, portanto, que a noção de *techné*, mesmo sendo distinta, conserva parentesco com as noções de *práxis* e de *episthème*. Todavia, há outra consideração que pode ser retomada e que relaciona a noção de *techné* com outro vigoroso conceito grego, a *phronesis*, do qual se ocupou Aristóteles. Tomamos como referência os trabalhos de Georges Cottiers *apud* Miranda (2002, p. 28):

O VI livro da *Ética a Nicômaco* é consagrado à prudência (*phronesis*) que é a virtude da decisão certa e justa. Para determinar o que esta virtude tem de específico, o filósofo a comparava às virtudes intelectuais, à ciência, à arte (*techné*), à sapiência, à inteligência intuitiva. A aproximação entre *phronesis* e *techné* se impõe de modo especial porque ambas pertencem à razão prática. Têm em comum que uma versa sobre “o que é que pode ser de outro modo”, qual é seu contingente, por oposição ao necessário, que é objeto da ciência propriamente dita. De resto, diferem-se a *poiésis*, a criação, e a *práxis*, a ação ética. A *techné* se refere à primeira, *phronesis* à segunda.

O que se evidencia é que, para o filósofo estagirita, a técnica está ligada à noção de prudência; mais que isso, ela é a virtude mais puramente intelectual da prudência. É a razão que dirige a produção. No esclarecimento das noções aristotélicas, acompanhamos ainda as observações de Cottier *apud* Miranda (2002, p. 28):

*Poiésis* pode em realidade ser traduzida como produção, fazer, fabricação, criação. Os Latinos dirão *ars factiva*. A razão certa se refere àquela verdade prática que é a verdade técnica; esta tem competência sobre a forma e a medida que o produtor dá ao objeto produzido. De resto cada arte tem por objeto fazer vir qualquer coisa à existência (*gênesis*) e a explicação da arte consiste em descobrir (*techmazein e theorein*) os meios ou, (o como) fazer vir à existência uma ou outra das coisas que possam ser ou não ser e cujo princípio reside no produtor e não na coisa produzida. Porque a arte não tem por objeto nem as coisas que são ou vêm à existência necessariamente, nem as coisas que são ou vêm a existência por natureza, do momento que aquelas coisas têm seus princípios nelas mesmas.

É interessante essa perspectiva da técnica relacionada “à virtude da direção certa”, como prudência. Esse significado pode ser um importante adensamento para se pensar que a noção de técnica transborda para outras dimensões do humano, notadamente, as dimensões valorativas que incidem no *ethos* de uma sociedade. Todavia, não é desconhecido que essa dimensão de eticidade é frequentemente obliterada. Aliás, o que se percebe é que, apesar das sutis distinções do pensamento grego ao referir-se à *episthème* e à *techné*, prevaleceu historicamente a dicotomia entre o saber e o fazer, deixando-se de lado os finos e imbricados laços apontados na terra de Homero.

Fechando esse tópico, cumpre registrar que, com o declínio da hegemonia grega<sup>8</sup> e emergência dos romanos, há uma espécie de prolongamento da noção de técnica anteriormente referida. As artes romanas, das quais a arquitetura e a medicina se destacaram, são expressão esmerada do desenvolvimento das técnicas. A arquitetura romana, por exemplo, pode ser vista ainda hoje nos seus aquedutos, estradas, muralhas, edificações. Isso demonstra o quanto os romanos foram dedicados às técnicas e às artes. Aliás, é sob o nome latino de “artes” que o saber técnico será preservado e desenvolvido na Idade Média. A exemplo dos gregos e romanos, eram várias as artes; além da arquitetura e da medicina, havia a navegação, a caça, as artes militares e também o direito. Também havia as belas artes, como a escultura e a pintura, bem

<sup>8</sup> Shozo Motoyama (1995) registra que durante o período Helenístico, centrado em Alexandria, houve lampejos de grandes avanços técnicos em torno do museu e da célebre biblioteca. A riqueza de trabalho científico e técnico suscitou ousadas teses. Como a de Farrington, advogando a utilização do método experimental de cunho moderno entre os pesquisadores alexandrinos. Outra tese advém de Bertrand Gille. Esse historiador da técnica defende a ideia de que a tecnologia, no sentido moderno do termo, nasceu entre os “mecânicos alexandrinos” (MOTOYAMA, 1995 p. 19-20).

como as artes da mineração e a forjaria. No seu conjunto, essas artes mantinham a perspectiva da *techné*.

### **Novos cenários: a revolução científica**

Com o declínio da hegemonia grega (aproximadamente no século II a.C.) e o advento e declínio do Império Romano, somados a outros eventos históricos, como o cristianismo, um novo cenário se constituirá para o desenvolvimento da técnica e da ciência.

Até o final da Idade Média, temos, em largos traços, uma sociedade feudal com visão de mundo teocêntrica; o pensamento hegemônico se assentava na fundamentação platônico-agostiniana e depois na aristotélica-tomista, que consideravam de maior significância as questões referentes a Deus, à alma humana e à ética. O objetivo principal da filosofia era servir de base à teologia e tinha como causa de suas preocupações a salvação da alma após a morte. Foi um período de contemplação do universo, de respeito às autoridades constituídas, de hipervalorização dos textos bíblicos e gregos. Nesse longo período histórico, sabe-se que houve o desenvolvimento de diferentes técnicas e inventos significativos.

Todavia, no que tange à ciência medieval propriamente dita, há vários limites. Um deles é a diminuição do interesse pelos estudos da natureza nos primeiros séculos do período medieval. Somente a partir do século XIII haverá um novo despertar para a natureza. Desse modo, a ciência medieval é filha de sua época, por isso, não é correto esperar de tal ciência mais do que lhe era pedido no seu tempo. Bernal elucida essa questão:

Tanto para muçulmanos como para cristãos a ciência natural tinha apenas uma parte, e não muito importante, na grande tarefa de justificar a ordem divina do universo, cujas características principais eram dadas pela revelação e suportadas pela razão [...]. Robert Grosseteste, talvez o pensador medieval de mente mais penetrante que maior influência teve no desenvolvimento da ciência medieval, considerava a ciência essencialmente como um meio de ilustrar verdades teológicas; o seu estudo da luz e a sua verificação por meio de experiências concretas da refração das lentes foram feitas porque concebia a luz como fenômeno análogo à iluminação divina (BERNAL, 1969, p. 331).

É em meio a essa ambiência teocêntrica que se pode entrever o pensamento técnico-científico medieval. Outro exemplo significativo refere-se a Roger Bacon (1214-1294). Esse filósofo é considerado um dos grandes pensadores que defendiam uma ciência a serviço do homem, bem como a conquista da natureza, todavia, de acordo com Bernal (1969, p. 330):

Embora tivesse previsto navios a motor, carros e aviões, e uma ciência da alquimia — que nos ensine a descobrir coisas capazes de prolongar a vida humana —, o seu interesse pela ciência era fundamentalmente teológico, para ele, o conhecimento

científico era apenas parte, juntamente com a revelação, de uma sensatez integral a ser contemplada, experimentada e utilizada ao serviço de Deus.

Note-se que é a esse horizonte, de cunho finalista-religioso, de aspiração universal, de hierarquias definidas, de uma cosmologia de perfeição, que se dirigia o pensamento medieval e no qual se ordenava todo o conhecimento disponível na época.

Com o advento do Renascimento, essa imagem de mundo, de sociedade, de conhecimento será quebrada gradativamente. O retorno à cultura helenística, a retomada do interesse pelo conhecimento da natureza, aliados à dimensão humanista, na qual o homem será focado como centro de todas as coisas, prepararão a emergência de uma nova fase da história humana, conhecida como modernidade. Instaura-se então uma nova fase do desenvolvimento da ciência, cujos fundamentos remontam aos séculos XVI e XVII, em um período que ficou conhecido como Revolução Científica.

Sobre essa etapa da história da ciência, acontecida nos séculos XVI e XVII, Reale e Antiseri (1990, p. 185) estabelecem, na história da Filosofia, a relação dos seus principais personagens:

O período de tempo que vai mais ou menos da data de publicação do *Revolutionibus*, de Nicolau Copérnico, isto é, de 1543, à obra de Isaac Newton, *Philosophiae naturalis principia mathematica*<sup>9</sup> que foi publicada pela primeira vez em 1687, hoje é comumente apontado como o período da "revolução científica". Trata-se de um poderoso movimento de ideias que adquire no século XVII as suas características determinantes na obra de Galileu, que encontra os seus filósofos — em aspectos diferentes — nas ideias de Bacon e Descartes e que depois iria encontrar a sua expressão agora clássica na imagem newtoniana do universo concebido como uma máquina, ou seja, como um relógio. O mundo que se transforma. Junto a essa transformação, ocorre também a mudança das ideias sobre o homem, sobre o trabalho científico e as instituições científicas, sobre as relações entre ciência e fé religiosa.

168

As questões levantadas pela revolução científica podem assim ser explicitadas:

- a) Copérnico tira a Terra do centro do universo e, com ela, o homem.
- b) Mudando a imagem do mundo, muda a imagem do homem. Mas também, progressivamente, muda a imagem da ciência.
- c) Com a revolução científica abriu-se caminho para as categorias, os métodos, as instituições, os modos de pensar e os valores relacionados com aquele fenômeno que, depois da revolução científica, costumamos chamar ciência moderna. E o traço mais característico desse fenômeno que é a ciência moderna resume-se precisamente no método.
- d) Juntamente com a cosmologia aristotélica, a revolução científica leva à rejeição das categorias, dos princípios e das pretensões essencialistas da filosofia aristotélica. [...] Não é mais o que, mas o como; não é mais a substância, mas sim a função que a ciência galileana e pós galileana passariam a indagar (REALE; ANTISERI, 1990, p. 185).

<sup>9</sup> “Princípios matemáticos da filosofia natural”.

Desse modo, a revolução científica transforma o modo de produção do conhecimento, colocando o método como centro da ciência moderna. E é devido à preocupação com uma nova ciência que se busca, a partir de então, a descrição objetiva da realidade por meio da observação e da mensuração dos corpos e da experimentação dos objetos. O esforço de compreensão e domínio da natureza se dará implacavelmente, privilegiando-se, desde então, o estudo das causas mecânicas e eficientes dos objetos, postergando as noções de causa final.

### **O casamento da técnica com a ciência**

Antes de dar continuidade à abordagem já iniciada, faremos uma rápida digressão para algumas anotações terminológicas. A palavra tecnologia, em sentido etimológico estrito, vem do grego *techné* = arte e *logos* = discurso, razão.

Se a técnica é tão antiga quanto a humanidade, no que tange à tecnologia pode-se afirmar diferente. O uso polissêmico do termo “tecnologia”, os adensamentos, o uso por contraste, dificultam a localização de uma definição histórica precisa ou “original”, como demonstra Rui Gama em seus estudos histórico-filológicos (1986). Todavia, daqui podem-se obter alguns apontamentos interessantes. Limitar-nos-emos a algumas ilustrações.<sup>10</sup>

O autor acima referido assinala que o termo chega até nós com mais frequência através do inglês, *technology*, cuja tradução é problemática devido ao grande número de significados. Ele indica ainda que a palavra francesa *technologie*:

[é] usada com parcimônia, embora na linguagem dos negócios e da indústria seja muito usada, talvez até pelas “consequências práticas” em termos de competição comercial. Porém o uso de *technologie* como versão francesa de *technology* encontra resistência pelo lado Francês, pois trata de histórias diferentes que se cruzam num conceito que é apenas aparentemente o mesmo (GAMA, 1986, p. 39).

Essa citação já dá o clima do exame semântico que o autor realiza na difícil tarefa de evidenciar elementos constantes ou dominantes.

Na língua portuguesa, a palavra aparece na obra do Padre Rafael Bluteau, que, no *Prólogo*, qualifica seu vocabulário de “Technológico”, a saber, de *techni* = arte, porque se ocupa de todas as artes liberais e mecânicas.

<sup>10</sup> De acordo com Ruy Gama, o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Antenor Nascentes, dá como origem a palavra grega *Technologia*, e o *Dictionaire Grec-Français*, de A. Bailly, dá para *τεχνολογια* significado de “tratado ou dissertação de uma arte”. O importante é que Bailly assinala sua presença na obra de Cícero (106 a.C - 43 a.C.) particularmente em *Cartas a Alticus* (GAMA *apud* MIRANDA, 2003, p. 29).

Também José Bonifácio, em 1815, já utilizava o termo tecnologia. Em textos indiretos sobre o tema, o autor é incisivo sobre a necessidade de que se cessem oposições inúteis. Nas palavras do autor: “[...] quando findará de uma vez entre nós a disputa renhida e fútil entre teóricos e práticos? É certo que nas artes a experiência é a mãe da verdadeira teoria, mas é certo também que uma são teórica e a mestra da genuína prática” (BONIFÁCIO *apud* GAMA, 1986, p. 40).

Conforme o filósofo e matemático Christian Wolf (1697-1754), citado por Gama (1986), o termo tecnologia abrange um discurso racional sobre a atividade técnica. Desse modo, “a tecnologia é, portanto, a ciência das artes e das obras de arte ou se preferirmos, ciência das coisas que o homem produz com o trabalho dos órgãos de seu corpo, principalmente com as mãos” (GAMA 1986, p. 71). Esse filósofo é considerado o primeiro a tentar definir a palavra no sentido mais estritamente moderno.

Já nos Estados Unidos, o termo “*technology*” foi usado em 1829 por Jacob Bigelow, em conferências realizadas em Harvard no começo do século XIX. Aqui, busca-se a reunião da ciência com a técnica. Assinale-se que, quando fundado o MIT (Massachussets Institute of Technology), a palavra que qualifica a nova instituição foi adotada por proposta de Bigelow.

Essas breves menções de cunho semântico apontam para a dificuldade de uma definição precisa do termo, no entanto, a temática envolve permanentemente alguns elementos recorrentes. Certamente, nessa heterogênesse do conceito se misturam incessantemente múltiplas relações entre conhecimento teórico e conhecimento prático, entre saber e fazer. Todavia, será um conjunto de fatores político-econômicos, históricos, sociais, culturais e filosóficos que propiciarão transformações e assim incidirão na noção mesma de tecnologia.

Voltando-nos novamente para a classificação de Ortega y Gasset (1991), essa nova fase é denominada de “técnica do técnico”. São vários elementos de diferenciação e mesmo ruptura com a fase anterior (a técnica do artesão). Para Ortega y Gasset, nessa fase, o instrumento estará em primeiro plano, isto é, o homem complementa a máquina. Essa ruptura torna o elemento técnico praticamente independente do homem. Também se pode notar a separação aguda entre o técnico e o trabalhador. Mas o que mais caracteriza essa fase é que o homem se dará conta de que tem uma capacidade distinta das capacidades rígidas, pouco mutáveis, que integram a sua porção natural ou animal. Percebe, então, que a técnica não é um acaso nem dada apenas aos artesãos. Percebe ainda que a técnica não se reduz a elementos determinados e fixos, mas é um manancial ilimitado de atividades humanas. Essa situação é radicalmente nova. Até então o homem conseguia perceber o que não podia fazer e o que era

incapaz de realizar. Agora, há um novo cenário, no qual prevalecem as potencialidades, em princípio, sem limites. Com isso, a inventividade humana é lançada para horizontes históricos surpreendentes (ORTEGA Y GASSET, 1991).

Desse modo, ainda que em sentido amplo, pode-se afirmar que a noção de tecnologia se constitui na modernidade, quando se percebe que tudo o que se constrói é regido por leis científicas e pode ser compreendido por meio de teorias explicativas. Com a emergência e a consolidação do capitalismo nos séculos XVII e XVIII, seguidas da revolução industrial, as ligações entre as ciências e a necessidade de resolução de problemas técnicos ficou fortalecida. É nesse ínterim que surge uma nova etapa do desenvolvimento técnico, ou seja, a da tecnologia.

Aduzindo as observações de Miranda (2003), a ciência moderna, uma vez metodologicamente articulada, precisava expandir sua atuação e exigia instrumentos de pesquisa cada vez mais sofisticados na busca da mensuração precisa. Dois fatos cooperaram para o aparecimento da tecnologia como uma aproximação da técnica com a ciência moderna. De acordo com Vargas (2003, p. 29):

O primeiro foi o aparecimento, na Europa, de uma crença de que tudo que pudesse ser feito pelo homem poderia sê-lo por intermédio de conhecimentos científicos. O segundo foi que a ciência experimental exigiria para seus experimentos instrumentos de medida precisos que teriam que ser fabricados ou por cientistas com dotes artesanais ou por artesãos informados pelas teorias científicas. Essa, sem dúvida, foi a origem da tecnologia como utilização das teorias científicas na solução de problemas técnicos [...]. O primeiros sucessos apareceram ao se explicar o funcionamento das máquinas a vapor por meio de teorias científicas para a construção de máquinas elétricas e confirmou-se com a eletrônica; não se sabe exatamente onde termina a ciência e começa a técnica.

171

Note-se que a citação tem sua força na ênfase na vinculação, aliança, imbricação entre técnica e ciência. Sugere-se, portanto, que a tecnologia começa no ponto em que ciência e técnica se confundem ou se implicam. Essa mútua implicação é tão forte que se torna difícil estabelecer critérios para distinguir os dois termos. Para Rui Gama e Milton Vargas, uma tentativa de separação entre ciência pura e tecnologia não faz muito sentido, sobretudo após o desenvolvimento científico da Segunda Guerra. É conhecido que a bomba atômica, o radar, as conquistas espaciais ocorreram de tal forma que se tornou difícil separar o que é puramente científico do que é técnico. Evidentemente, é possível buscar clareamentos e distinções, mas na prática é difícil separá-las, pois o desenvolvimento de ambas assenta na sua cooperação mútua. Assim, devem ser tratadas como uma unidade inseparável em todos os sentidos<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Aqui se aloja um vasto campo de estudos filosóficos e sociológicos contemporâneos, dentre eles, aqueles que demonstram a preocupação social com a tecnologia, também conhecida como perspectiva sociotécnica da ciência e da tecnologia, na qual se acentuam as atividades fronteiriças, mas também interativas. Autores como

No âmbito dessas considerações, parece oportuno ouvir, mesmo que *en passant*, algumas vozes e intensidades dominantes dessa discussão situadas no contexto da modernidade.

### **Modernidade Fáustica**

Moderno, modernidade, modernismo. Essas palavras são polissêmicas e não remetem a ideias claras e distintas nem a conceitos fechados. A modernidade adota facilmente uma postura provocante, mas seu interior é desesperado (COMPAGNON, 1996). Daí a necessidade de fugir da tentação da miragem de síntese, que não quer admitir as contradições nem o caráter aporético dos problemas aí encontrados. Se o substantivo “modernidade”, no sentido de caráter do que é moderno, aparece em Balzac, em 1823; e se “modernismo”, no sentido de gosto julgado excessivo pelo que é moderno, aparece em Huysmans, em 1879; o adjetivo “moderno” é muito mais antigo.

Para Abbagnano (2000), a noção de moderno enquanto adjetivo foi introduzida pelo latim pós-clássico e significa literalmente “atual” (de “modo” = agora); além disso, foi empregada pela Escolástica a partir do século XIII para indicar a nova lógica terminista, designada como via moderna em comparação com a via antiga da lógica aristotélica.

De acordo com Hans Robert Jauss *apud* Compagnon (1999, p. 17):

[...] *modernus* aparece, em latim vulgar, no fim do século V, oriundo de modo, “agora mesmo, recentemente, agora”. *Modernus* designa não o que é novo, mas o que é presente, atual, contemporâneo daquele que fala. O moderno se distingue, assim, do velho e do antigo, isto é, do passado totalmente acabado da cultura grega e romana. Os *moderni* contra os *antiqui*, eis a oposição inicial, a do presente contra o passado.

Toda a história da palavra e de sua evolução semântica será a da redução do lapso de tempo que separa o presente do passado, ou seja, a da aceleração da história. Pouco importa que essa aceleração seja uma realidade ou uma ilusão e que se passem, realmente ou não, mais coisas em um instante dos tempos modernos do que em um instante da antiguidade, pois é a percepção do tempo que conta.<sup>12</sup>

---

Latour (2001), ao explorar o conceito de Rede de Atores, avançam no sentido de propor uma espécie de tratamento conjunto da ciência e da tecnologia. A ciência não consistiria em pura teoria, nem a tecnologia em pura aplicação, senão que ambas seriam integrantes de redes de cujos nós também fazem parte todo tipo de instrumentos, seres e objetos relevantes à atividade que se desenvolve no seu entrono. Os produtos da atividade científica — as teorias — não poderiam então continuar sendo separadas dos instrumentos — as tecnologias, inclusive — que participam da sua elaboração.

<sup>12</sup> Compagnon (1999, p. 16) esclarece que, quando a palavra *modernus* surgiu, nem se cogitava o tempo. A separação entre o antigo e o moderno não implica o tempo (no século V *modernus* não contém ainda a ideia de tempo); ela é total, absoluta, entre a antiguidade grega e romana e o aqui e agora medieval; aqui e agora é o conflito do ideal e do atual. Já no século XII, por ocasião do que se chama de primeira Renascença, o lapso de tempo que define os *moderni* face aos *antiqui* equivale apenas a algumas gerações. Perguntou-se muito se, desde

Nessa percepção dos acontecimentos modernos e da postura adotada com relação à ciência e à técnica, vamos trazer agora alguns personagens interessantes. O primeiro funciona como uma testemunha inquieta de seu tempo. Trata-se de Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

Rousseau é uma voz moderna arquetípica. Será o primeiro a usar a palavra *moderniste* no sentido em que os séculos XIX e XX a usarão; ele é a matriz de algumas das mais vitais tradições modernas (BERMAN, 2007). Rousseau tinha uma sensibilidade aguçada em face às condições sociais que começavam a moldar a vida de milhões de pessoas. O filósofo inquietará seus contemporâneos indicando que a sociedade de seu tempo estava “à beira do abismo”, no limite das mais explosivas conturbações revolucionárias (Rousseau viveu antes da revolução francesa). Ele experimentou a vida cotidiana nessa sociedade, particularmente em Paris, em meio ao *tourbillon social*, ou seja, em meio a um redemoinho social. Além disso, como testemunha de seu tempo, fez várias perguntas inquietantes, como as que fazemos contemporaneamente a respeito das relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Em um de seus escritos, *O Discurso sobre as Ciências e as Artes*, Rousseau procura responder a uma pergunta que lhe havia sido feita pela Academia de Dijon: “o restabelecimento (leia-se ‘o progresso’) das ciências e das artes contribuiu para aprimorar ou para corromper os costumes? Eis o que é preciso examinar” (ROUSSEAU, 1978, p. 341). Para elaborar a resposta — que lhe rendeu o primeiro prêmio da *Académie* — o filósofo fez outras perguntas, nada elementares, como as que seguem: existe alguma razão para substituímos o conhecimento vulgar (de senso comum) que temos da natureza e da vida pelo conhecimento científico? Será que a ciência poderá contribuir para diminuir as diferentes distâncias crescentes na sociedade? Distâncias sociais, distâncias entre o que se é o que se aparenta ser, entre dizer e fazer ou (como dizemos frequentemente) entre a teoria e a prática? Na sua época, Rousseau respondeu aos questionamentos, taxativa e estrondosamente, com um vigoroso “não!”.

Quando Rousseau escreveu o texto acima referido, no século XVIII, já havia o fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade<sup>13</sup>.

---

o século XII, a noção já incluía a ideia de um progresso que evoluiria dos *antiqui* aos *moderni*, ideia inseparável de nossas concepções da época moderna.

<sup>13</sup> Para efeito ilustrativo, é bom ter presente a paisagem altamente desenvolvida e diferenciada e que será reinante um século mais tarde, já no XIX, e que nos dá indícios da vivência moderna. Trata-se de uma paisagem de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, amplas novas zonas industriais, cidades que cresceram do dia para a noite, jornais, telégrafos, Estados Nacionais cada vez mais fortes, movimentos sociais de massa que lutam contra as modernizações de cima para baixo, um mercado mundial em expansão capaz de devastação e desperdício incalculáveis (BERMAN, 2007).

Uma fase de transição que deixava inquietos, conforme Santos (2003, p. 17), “os espíritos mais atentos e os fazia refletir sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente”. A voz de Rousseau é, portanto, de ceticismo diante das mudanças que presenciava.

Outras vozes podem ser ouvidas em meio a essa paisagem. *O Fausto*, de Goethe (1749-1832), expressa e dramatiza o processo pelo qual, no fim do século XVIII e início do seguinte, um sistema mundial especificamente moderno vem à luz. A força vital que o conduz é o impulso e o desejo de desenvolvimento. Berman (2007) esclarece que Fausto explica esse desejo ao diabo (Mefistófeles), porém não é fácil fazê-lo. Em outras passagens, Fausto vendia sua alma em troca de determinados bens, claramente definidos e desejados: dinheiro, sexo, poder, fama, glória. O Fausto de Goethe diz a Mefistófeles que, sim, ele deseja todas essas coisas, mas não pelo que elas representam em si mesmas. Uma passagem ilustra essa percepção.

MEFISTÓFELES

Não ponho restrições; peça por boca!  
Se as primícias quiserem, libar de tudo,  
de qualquer coisa (por fugaz que seja)  
se quiser na voadura apoderar-se,  
não faça cerimônia; e que lhe preste!

FAUSTO

Entendamo-nos bem. Não ponho eu mira  
na posse do que o mundo alcunha *gozos*.  
O que preciso e quero, é atordoar-me.  
Quero a embriaguez de incomportáveis dores  
a volúpia do ódio, o arroubamento  
das sumas aflições. Estou curado  
das sedes do saber; de ora em diante  
às dores todas escancaro est' alma.  
As sensações da espécie humana em peso,  
quero-as eu dentro em mim; seus bens, seus males  
mais atrozés, mais íntimos, se entranhem  
aqui onde à vontade a mente minha  
os abraça, os tasteie; assim me torno  
eu próprio a humanidade; e se ela ao cabo  
perdida for, me perderei com ela.

MEFISTÓFELES

Pode crer (há muitos mil janeiros  
que eu ando a roer nisto), inda não houve  
homem nenhum que desde o berço à cova  
lograsse digerir esse fermento.  
O complexo do mundo (e pode crê-lo,

pois lho afirma um diabo) é incompreensível  
a todos salvo a Deus [...].<sup>14</sup>

O que esse Fausto deseja para si próprio era um processo dinâmico que incluísse toda sorte de experiências humanas, nos seus opostos, alegria e desgraça juntas, assimilando-as dentro de si próprio. Perceba-se que até mesmo uma espécie de destruição está contemplada. A réplica de Mefistófeles é irônica, como a própria modernidade.

O Fausto de Goethe destaca uma grande afinidade entre o ideal cultural do autodesenvolvimento e o efetivo movimento social na direção do desenvolvimento econômico. Goethe acredita que essas formas de desenvolvimento devem caminhar juntas, fundir-se em uma só. Para isso, o homem moderno dispõe, para se transformar, da radical mudança de todo o mundo físico, social, político em que vive. O heroísmo do Fausto de Goethe provém da liberação de forças e tremendas energias humanas reprimidas, não só nele próprio, mas em todos os que ele toca e, eventualmente, em toda a sociedade ao seu redor. Não obstante, o grande desenvolvimento que Fausto inicia tem um custo extremamente alto para o homem. Esse é um sentido para o diálogo faustiano com o diabo. Para Berman (2010, p. 54): “o Fausto de Goethe é a primeira e ainda a melhor tragédia do desenvolvimento”. É uma tragédia com ingredientes da razão moderna e protagonizado pelas ações, conflitos, sentimentos, possibilidades, ambiguidade e grandes contradições humanas.

Como Prometeu, a tecnociência se dispôs a controlar a natureza para proporcionar à espécie humana o que entendia ser uma vida melhor. A ciência parecia ser o instrumento necessário para construir uma sociedade iluminada, racional. Assim, o conhecimento moderno inscreve-se numa tradição prometeica fundada numa crença de ascendência, linearidade, avanços permanentes, isto é, progresso. Os sucessivos êxitos fizeram surgir o desejo permanente de controle da natureza. Na medida em que esse processo se desenvolve, a ciência prometeica torna-se ciência fáustica, e seu desenrolar histórico será avaliado atentamente por meio de incontáveis reações e críticas.

Com efeito, os breves murmúrios registrados até aqui colaboram para introduzir esse tenso e denso debate que permanece aberto a outras incursões de viés simbólico, cultural, axiológico, epistemológico, enfim, filosófico. Daqui resulta a compreensão de que qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia, pois, junto à técnica, se desdobra a

<sup>14</sup> Optamos por incluir uma citação mais ampla e direta da obra, em português, do que aquela citada por Berman (2007), retirada do Quadro V, Cena I da peça FAUSTO, escrita por Goethe, em tradução de Antonio Feliciano de Castilho e versão digital da BookLibris@eBooksBrasil.com 2003.

experimentação humana, que envolve ideias, projetos de transformação da natureza, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder. Portanto, a pesquisa que envolve a tríade técnica-ciência-tecnologia implica estabelecer conexões que transversalizem distintos discursos e campos do conhecimento.

### **Referências**

ALENCASTRO, M. S. Aspectos do pensamento ético frente à modernidade tecnológica. **Dissertação de mestrado**. Curitiba, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Programa de Pós-graduação em Tecnologia, 2003.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmorona no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BERNAL, J. D. **Science in history**. Trad. Antonio Neves Pedro. Lisboa: Livros Horizonte, 1969. v. 2.

COMPAGNON, A. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: UFSC, 2011.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ÉSQUILO. **Prometeu acorrentado**. Trad. J. B. de Mello e Souza. [e-book] eBooksBrasil.com, 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/prometeu.html>.

GAMA, R. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Livraria Nobel S. A., 1986.

GOETHE, J. W. von. **Fausto**. Trad. Antonio Feliciano de Castilho. [e-book] Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/faustogoethe.html>. Acesso em: 12 jan. 2012.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Trad. Mary de Camargo Neves Lafer. 3 ed. São Paulo: Iluminuras, 1996.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2001.

MIRANDA, A. L. Da natureza da tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológicas, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna. **Dissertação de mestrado**. Curitiba, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Programa de Pós-graduação em Tecnologia, 2002.

MITCHAM, C. **Que és la filosofia de la tecnologia?** Barcelona: Antropos, 1989.

MOTOYAMA, S. (org.). **Educação técnica e tecnológica em questão**. São Paulo: UNESP, 1996.

PLATÃO. **Protágoras – Górgias – Fédon**. Trad. Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: EDUFPA, 2012.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 1990. v. 2.

REALE, G. **História da filosofia** Antiga. São Paulo: Paulus, 1995. v.1

VARGAS, M. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1994.

VARGAS, M. **Metodologia da pesquisa tecnológica**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2003.

## MARX E A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA CRÍTICA DO PROGRAMA DE GOTHA (1875)

José Salvador de Almeida<sup>1</sup>  
Eduardo Ferreira Chagas<sup>2</sup>

### Resumo:

O presente artigo analisa a temática da educação na obra, a saber, *Crítica do Programa de Gotha*, escrita por Karl Marx, em 1875, e publicada pela primeira vez, em 1891, por Friedrich Engels, em *Die Neue Zeit*, nº 18, v. 1, 1890-1891. Aqui, neste trabalho, utiliza-se a edição brasileira, traduzida por Rubens Enderle, e publicada pela Boitempo Editorial em 2012. A pesquisa, de natureza qualitativa, de procedimento bibliográfico, pretende apresentar um estudo teórico sobre a proposta de educação defendida por Marx no comentário dirigido ao projeto de programa de unificação dos partidos socialistas operários alemães (Associação Geral dos Trabalhadores Alemães e Partido Social-Democrata dos Trabalhadores). A partir do conjunto de notas, verificou-se que Marx não advoga por uma educação que colabora com a lógica do Capital. Marx defende, neste documento, escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública e, na ocasião, condena a defesa de uma educação popular sob a incumbência do Estado, afirmando, ainda, que o governo e a Igreja devem ser excluídos de qualquer influência sobre a escola.

**Palavras-chave:** Marx. Educação. Escola Pública. Capitalismo.

## MARX AND THE THEME OF EDUCATION: A STUDY OF THE CRITICISM OF THE GOTHA PROGRAM (1875)

178

### Abstract:

The present article analyses the education's thematic in Marx's work, specifically, throughout his paper – Critique of the Gotha Program – written in 1875, and published by the first time in 1891 by his fellow Friedrich Engels in *Die Neue Zeit* nº18 v.1 throughout 1890-1891. It is used, for this matter, the brazilian edition, translated by Rubens Enderle, and published by Boitempo Editorial in 2012. This research attains to a qualitative approach, throughout a bibliographical procedure, intending to present a theoretical study about Marx's education proposition, categorically, Marx's endorsement of education, based on a commentary presented on the book mentioned above, directed to (the german workers in) the Socialists' party unification program (General association of the german workers and the Social-democratic Party). From Marx's notes in this paper it is possible to indicate that his position does not advocate for a concept of education that corroborates by any means with the Capital's inherent logic. It is possible to claim, then, that Marx supports technical education intertwined with public education in general and, on this occasion, condemns any endorsement of a popular education subjugated by the State, asserting also that the government and the church must be prohibited of having any influence on the education itself.

**Keywords:** Marx. Education. Public education. Capitalism.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E – Mail: salvadoralmeida002@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-1036-8381>

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade Alemã de Kassel; Professor de Graduação e Pós-Graduação do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC); Colaborador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED) da UFC e Colaborador do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do CNPQ. E-mail: ef.chagas@uol.com.br. Homepage: <http://efchagasufc.wordpress.com>. <http://orcid.org/0000-0003-1957-6117>

## 1-) A contextualização da Crítica do Programa de Gotha (1875) no debate da época

De acordo com Michael Löwy, no prefácio à edição brasileira, da *Crítica do Programa de Gotha* (1875),

O ano de 1875 assistiu à unificação, na cidade de Gotha, dos dois partidos operários alemães: a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães (na sigla alemã, ADAV), fundada em 1863, em Leipzig, por Ferdinand Lassalle (que morreu num duelo em 1864), e o Partido Social-Democrata dos Trabalhadores (SDAP), fundado em 1869, em Eisenach, por Wilhelm Liebknecht, Wilhelm Bracke e August Bebel, dirigentes socialistas próximos de Marx. [...]. (MARX, 2012, p. 9).

Em torno dessa unificação, encontraremos o famoso escrito de Marx, uma crítica acadêmica e muito barulhenta contra a proposta de programa de unificação dos citados partidos operários que tinham como embasamento teórico as teses de Ferdinand Lassalle.

Na carta<sup>3</sup> escrita por Marx e enviada a Wilhelm Bracke, um dos membros do Partido-Social Democrata dos Trabalhadores, em 05 de maio de 1875, encontra-se registrado o seguinte posicionamento de Marx: “Depois da realização do congresso de coalizão, Engels e eu publicaremos uma nota curta, esclarecendo que nos distanciamos totalmente desse programa de princípios e não temos nada a ver com ele.” (MARX, 2012, p. 19-20). Marx esclarece o seu posicionamento a respeito do assunto, afirmando que é necessária tal postura, uma vez que, no exterior, “espalha-se a ideia – absolutamente errônea, alimentada com o mais extremo zelo pelos inimigos do partido – de que em segredo dirigimos daqui o movimento do chamado Partido de Eisenach.” (MARX, 2012, p.20). Cita também, que no texto recente, publicado em russo, Bakunin o tornava responsável por todos os programas daquele partido e até por cada passo de Liebknecht e sua cooperação com o Partido Popular.

Segundo Marx, tal programa é absolutamente nefasto e desmoralizador para o partido e não vale nada, “mesmo que não se leve em conta a canonização dos artigos de fé lassallianos.” (MARX, 2012, p. 21).

É importante destacar que Marx e Engels não se colocaram contra a unificação dos dois partidos operários alemães<sup>4</sup>, conforme podemos verificar na seguinte passagem:

<sup>3</sup> Recomendamos a leitura da carta de Karl Marx a Wilhelm Bracke, escrita em Londres, em 05 de maio de 1875.

<sup>4</sup> Recomendamos a leitura da carta de Friedrich Engels a Karl Kautsky, escrita em Londres, em 23 de fevereiro de 1891. (Excertos).

Cada passo do movimento real é a mais importante do que uma dúzia de programas. Se, portanto, não podia – e as circunstâncias do momento não o permitiam – ir *além* do Programa de Eisenach, então era melhor ter firmado um acordo para a ação contra o inimigo comum. Mas, ao se conceber programas de princípios (em vez de postergar isso até que tal programa possa ser preparado por uma longa atividade comum), o que se faz é fornecer ao mundo as balizas que servirão para medir o avanço do movimento do partido. (MARX, 2012, p. 20-21).

No prefácio da primeira publicação da *Crítica do Programa de Gotha*, escrito por Friedrich Engels, em Londres, datado de 06 de janeiro de 1891, mais uma vez, encontraremos o registro do posicionamento de Marx, colocado por Engels, sobre a proposta do programa de unificação.

O manuscrito aqui publicado – tanto a carta quanto a crítica do projeto de programa – foi enviado a Bracke em 1875, pouco antes do congresso de unificação de Gotha, para que fosse transmitido a Geib, Auer, Bebel e Liebknecht e, em seguida, reenviado a Marx. Já que o Congresso do Partido em Halle pôs em pauta a discussão do programa de Gotha, pareceu-me que seria um delito se eu continuasse a ocultar do público esse importante documento – talvez o mais importante – referente a essa discussão. (MARX, 2012, p. 17).

Aqui, no prefácio, Engels explica o porquê da atitude de Marx ao utilizar uma linguagem veemente, ou seja, uma linguagem combativa, violenta e de força impetuosa, conforme se verifica na passagem abaixo:

A linguagem veemente com que o manuscrito foi redigido deveu-se a duas circunstâncias. Em primeiro lugar, Marx e eu estávamos envolvidos com o movimento alemão mais intimamente do que com qualquer outro; assim, o retrocesso decisivo anunciado nesse projeto de programa só podia nos perturbar violentamente. Em segundo lugar, naquele momento – apenas dois anos após o Congresso de Haia da Internacional – estávamos na mais acalorada luta contra Bakunin e seus anarquistas, que nos apontavam como os responsáveis por tudo que acontecia no movimento operário na Alemanha; tínhamos razões para esperar que também nos fosse impingida a secreta paternidade desse programa. [...]. (MARX, 2012, p. 18).

Na carta<sup>5</sup> que enviou a August Bebel (um dos fundadores e líderes da social-democracia alemã e da Segunda Internacional), em 18-28 de março de 1875, Friedrich Engels mostra também sua preocupação com o projeto do programa de unificação, além de afirmar sua convicção de que a unificação não duraria nem sequer um ano.

<sup>5</sup> Recomendamos a leitura da carta de Friedrich Engels a August Bebel, escrita em Londres, 18-28 de março de 1875.

Você me pergunta o que achamos da questão da unificação. Infelizmente, estamos na mesma situação que você. Nem Liebknecht nem ninguém nos deu qualquer informação, e assim também não sabemos mais do que o que sai nos jornais, e neles não se diz nada há cerca de oito dias, quando recebemos o projeto de programa. Este nos deixou, certamente, bastante aturdidos. (MARX, 2012, p. 51).

Já na carta enviada a Wilhelm Bracke<sup>6</sup>, em 11 de outubro de 1875, após o congresso de unificação dos partidos, Engels, mais uma vez, ao concordar com Bracke, afirma que “essa unificação traz em si o germe da cisão, e ficarei feliz se, então, *apenas* os incuráveis fanáticos caírem, mas não todo um grupo de homens corajosos que, se bem instruídos, podem se tornar úteis.” (MARX, 2012, p. 60-61).

Na mesma carta, Engels apresenta de maneira didática a sua compreensão do programa em sua redação final em três partes:

1. Fraseologias lassallianas e termos que não poderiam ter sido adotados sob nenhuma condição. Se duas frações se unem, não se põe no programa de união aquilo que é controverso. Ao permitir que isso ocorresse, nossos homens se submeteram espontaneamente ao mais degradante jugo. 2. Uma série de reivindicações vulgar-democráticas, concedidas no espírito e no estilo do Partido Popular. 3. Um grande número de frases sobre o dever ser do comunismo, em sua maioria apoiadas no *Manifesto*, porém tão distorcidas em sua redação que, quando vistas de perto, revelam as mais revoltantes asneiras. Quando não se entende dessas coisas, deve-se desistir de escrever sobre elas ou copiar literalmente daqueles que entendem delas. (MARX, 2012, p. 61).

181

## 2-) Considerações sobre a Crítica do Programa de Gotha (1875)

A *Crítica do Programa de Gotha* (1875) é um importante documento de caráter histórico e político para pensar a construção de uma sociedade comunista. Escrito de abril ao começo de maio de 1875 por Karl Marx e publicada na Alemanha por Friedrich Engels, em meados de 1891, isto é, 15 anos depois de sua elaboração. Tal documento mantém a sua atualidade, apesar dos passados 129 anos desde a sua primeira publicação.

Na *Crítica do Programa de Gotha* (1875), encontraremos o rigoroso posicionamento de Marx em relação ao esboço de programa que fora elaborado durante o Pré-

<sup>6</sup> Recomendamos a leitura da carta de Friedrich Engels a Wilhelm Bracke, escrita em Londres, em 11 de outubro de 1875.

Congresso de Gotha, realizado em 14 e 15 de fevereiro de 1875, com a finalidade de unificação dos partidos operários alemães, a saber: Associação Geral do Trabalhadores Alemães e Partido Social-Democrata dos Trabalhadores, para formar, assim, o Partido Operário Socialista da Alemanha.

Embora muitos compreendam como uma crítica pontual, a violenta e barulhenta crítica de Marx ao projeto de programa de unificação dos partidos está recheada de provocações políticas, sociais e históricas, além de seu posicionamento seguro em defesa da causa comunista.

Segundo o sociólogo Michael Löwy (2012), ao escrever o prefácio à edição brasileira da *Crítica do Programa de Gotha*,

Este documento é um dos raros textos de Marx que tratam da sociedade comunista do futuro, da qual ele define em duas etapas distintas: a que leva as marcas de nascença da velha sociedade, estruturada pelo “igual direito” – a cada um segundo seu trabalho – e a fase superior, baseada no generoso princípio que parece resumir em si toda a força utópica do marxismo – “de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades. (MARX, 2012, p. 11).

182

Alguns pontos tratados no documento, no nosso entendimento, mais uma vez, não perderam sua atualidade com o passar do tempo, pois entendemos que ainda não superamos o modo capitalista de produção, uma forma de organização social que produz e distribui mercadorias em caráter privado. Portanto, nesse sentido, uma sociedade que mantém a exploração do homem pelo próprio homem, que alimenta a desigualdade social, a miséria em todos os sentidos imagináveis (material e intelectual), enfim, uma forma societária constituída social e historicamente para degenerar o próprio homem.

Ao analisarmos os pontos colocados no referido projeto de programa, veremos que o primeiro ponto criticado por Marx, abordado neste texto, no início das Glosas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão trata-se da afirmação de que “o trabalho é fonte de toda a riqueza e toda a cultura”. (MARX, 2012, p. 23). Na explicação de Marx:

O trabalho não é a fonte de toda riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente na riqueza material!), tanto quanto o é o trabalho, que é apenas a exteriorização de uma força natural, da força de trabalho humana.” (MARX, 2012, p. 23).

Para Marx (2012), essa frase pode ser encontrada em todos os manuais infantis e está correta, desde que se subentenda que o trabalho se realiza com os objetos e os meios a ele pertinentes. Mas, comenta Marx, “um programa socialista não pode permitir que tais fraseologias burguesas possam silenciar as *condições* que, apenas elas, dão algum significado a essas fraseologias.” (MARX, 2012, p. 23).

Aqui, nesse momento, é possível verificar a compreensão de Marx no que toca a importância da natureza no que se refere à produção de riqueza material, uma vez que a natureza é também fonte dos valores de uso, logo, sem considerar a natureza é impossível à realização do trabalho<sup>7</sup>, pois esta garante também os meios necessários para a efetivação deste último.

Nas palavras de Marx (2012), os burgueses possuem muitas razões para atribuir essa “*força sobrenatural de criação*” ao trabalho, uma vez se apropriando do trabalho (incluindo suas condições para realização), resta ao homem, a título de propriedade, somente sua força de trabalho. Logo, ele (o homem) só poderá trabalhar com a autorização do burguês, só poderá viver com a sua permissão. Em caráter de denúncia, Marx apresenta o antagonismo de classes existente na sociedade capitalista, de um lado, os proprietários dos meios de produção social (a burguesia), e do outro, os trabalhadores que nada possuem, a não ser a sua força de trabalho que deverá ser levada ao mercado para a garantia da sua própria vida (os proletariados, a classe dos operários modernos).

A crítica de Marx no tocante a forma de trabalho desenvolvida e existente na sociedade capitalista e suas consequências para a organização social se mantém com bastante vivacidade na passagem, a saber: “[...] Na medida em que o trabalho se desenvolve socialmente e se torna, desse modo, fonte de riqueza e cultura, desenvolvem-se a pobreza e o abandono do lado do trabalhador, a riqueza e a cultura do lado do não trabalhador.” (MARX, 2012, p. 25). Tal passagem constitui um dos momentos belíssimos do documento que se mantém com muita vivacidade nos dias atuais, refletindo as contradições reais da sociedade capitalista.

<sup>7</sup> No manuscrito, a saber: *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, escrito por Friedrich Engels em 1876, encontra-se, novamente, tal afirmação: “O trabalho é a fonte de riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 1980, p. 269).

Sem dúvida, Marx não deixaria passar despercebido o “ponto” 03 (três) da primeira parte do esboço do programa que diz: “3) A libertação do trabalho requer a elevação dos meios de trabalho a patrimônio comum da sociedade e a regulação cooperativa [*genossenschaftliche*] do trabalho total, com distribuição justa do fruto do trabalho.” (MARX, 2012, p. 27).

Depois de uma longa exposição para mostrar as contradições e incoerências contidas na referida afirmação, Marx vai revelando, aos poucos, as teses lassallianas que fundamentam o esboço do programa de princípios do Partido Operário Socialista da Alemanha e, ao mesmo tempo, afirmando seu posicionamento contrário a esse programa de princípios que não tem nada a ver com o comunismo defendido pelos autores do *Manifesto Comunista* (1848).

A título de exemplo, sobre essas teses, temos a defesa pela distribuição justa do “Fruto integral do trabalho” (MARX, 2012, p.28). Palavra de ordem propagada por Ferdinand Lassalle, que de acordo com Marx é “uma noção vazia no lugar de conceitos econômicos determinados”. (MARX, 2012, p.27).

Ainda, no decorrer desses longos comentários, Marx (1875) apresenta a sua preocupação com a sociedade comunista, não como ela se desenvolveu a partir de suas próprias bases, mas, ao contrário, “como ela acaba de *sair* da sociedade capitalista, portanto trazendo de nascença as marcas econômicas, morais e espirituais herdadas da velha sociedade de cujo ventre ela saiu.” (MARX, 2012, p. 29). Na ocasião, Marx aponta duas fases distintas dessa nova forma societária de organização humana: 1) momento inicial, ou seja, de surgimento da sociedade comunista, depois de um longo trabalho de parto, da sociedade capitalista. Neste momento, várias distorções são inevitáveis, a exemplo, o igual direito, que a princípio ainda é o direito burguês. 2) fase superior da sociedade comunista, que se realizará

[...] quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!”. (MARX, 2012, p. 31-32).

Por fim, após a belíssima exposição, Marx mostra mais um erro gravíssimo encontrado no esboço do programa, o fato de ter transformado a “distribuição” em algo essencial e ter dado muita atenção para ela. Segundo Marx (2012), o socialismo vulgar<sup>8</sup> e uma parte da democracia herdaram da economia burguesa a maneira de tratar a distribuição como algo apartado do modo de produção e de expor o socialismo como uma doutrina social que gira em torno da distribuição.

A distribuição dos meios de consumo é, em cada época apenas a consequência da distribuição das próprias condições de produção; contudo, esta última é uma característica do próprio modo de produção. O modo de produção capitalista, por exemplo, baseia-se no fato de que as condições materiais de produção estão dadas aos não trabalhadores sob a forma de propriedade do capital e de propriedade fundiária, enquanto a massa é a proprietária somente da condição pessoal de produção, da força de trabalho. Estando assim distribuídos os elementos da produção, daí decorre por si mesma a atual distribuição dos meios de consumo. Se as condições materiais de produção fossem propriedade coletiva dos próprios trabalhadores, então o resultado seria uma distribuição dos meios de consumo diferente da atual. [...]. (MARX, 2012, p. 32-33).

Assim, a crítica de Marx não se trata de uma crítica infundada, movida apenas por uma rivalidade política, pois é notório o retrocesso do novo programa de princípios em comparação ao *Programa de Eisenach* (1869) que fora criado no momento de fundação do Partido Operário Social-Democrata. Este último apresentava em seus fundamentos uma base marxista de compreensão da realidade material e buscava em suas reivindicações ações concretas de enfrentamento ao Capital (forma de organização social).

Outra tese lassalliana, apontada por Marx, que merece destaque é a tese da “lei de bronze do salário”, encontrada na segunda parte do esboço do programa de Gotha.

Partindo desses princípios, o Partido Operário Alemão ambiciona, por todos os meios legais, alcançar o *Estado livre* – e – a sociedade socialista, a superação do sistema salarial *juntamente com a lei de bronze do salário* – e – da exploração em todas as suas formas, a eliminação de toda desigualdade social e política. (MARX, 2012, p. 37).

<sup>8</sup> Segundo N.T com (\*), localizada na página 33 da edição brasileira da *Crítica do Programa de Gotha*, publicada pela Boitempo editorial, Marx e Engels chamavam de socialismo vulgar o socialismo eclético, que “Engels, por exemplo, identificava no socialismo francês daqueles anos e que se concentrava sobretudo na exigência de uma distribuição “mais justa” dos produtos do trabalho, sem considerar suficientemente o nexo essencial entre a distribuição e as relações de produção, elemento central da teoria marxiana.” (MARX, 2012, p.33).

Sem demorar muito para chegar ao assunto, Marx ironiza “Superando-se o trabalho assalariado, é claro que se superam também suas leis, sejam elas “de bronze” ou de esponja”. (MARX, 2012, p. 37). Na ocasião, afirma ainda que da “lei de bronze do salário”, a única coisa de Lassalle é o termo “de bronze” tomada de empréstimo das “grandes, eternas, brônzeas leis” de Goethe. (MARX, 2012, p. 38).

Sem perder a oportunidade, Marx aproveita o ensejo para revelar o que existe por trás da “lei de bronze dos salários”, isto é, seu fundamento. Comenta, então, Marx: “Mas se aceito a lei com o carimbo de Lassalle e, portanto, tal como ele a compreende, então tenho de aceitar também seu fundamento.” (MARX, 2012, p.38). Pergunta, assim, Marx: E qual é ele? (MARX, 2012, p. 38). Como resposta, diz o pensador materialista que conforme Lange mostrou logo após a morte de Lassalle, o fundamento desta tese lassalliana é a teoria malthusiana da população<sup>9</sup>.

Comenta, ainda, Marx:

[...] Mas, estando certa essa teoria, então mesmo que eu supere sem vezes o trabalho assalariado, ainda assim *não* podei superar a lei, pois esta rege não apenas o sistema do trabalho assalariado, mas *todo* sistema social. Baseado justamente nisso, os economistas vêm demonstrando, há cinquenta anos ou mais, que o socialismo não pode acabar com a miséria, que é *fundada na natureza*, mas apenas *generalizá-la*, repartindo-a igualmente por toda a superfície da sociedade! (MARX, 2012, p.38).

186

Ao revelar o fundamento da “lei de bronze do salário”, Marx entende que a oposição de Lassalle ao trabalho assalariado gira quase que exclusivamente em torno dessa suposta lei. Diante desta referida compreensão, percebemos que a “lei de bronze do salário” é uma tese absurda que nas palavras de Engels se trata de uma das fraseologias lassallianas.

Para Marx (2012), isso não é a questão principal. Ainda que se considere por completo a falsa concepção lassalliana acerca da lei, o retrocesso revoltante consiste na seguinte passagem abaixo:

Desde a morte de Lassalle, impôs-se em *nosso* partido o ponto de vista científico de que *salário* não é o que *aparenta* ser, isto é, o *valor do trabalho* ou seu *preço*, mas

<sup>9</sup> Na carta escrita por Friedrich Engels a August Bebel, em 18-28 de março de 1875, Engels afirma que a “lei de bronze” lassalliana repousa sobre uma visão econômica totalmente ultrapassada, ou seja, a de que o trabalhador recebe em média apenas o mínimo do salário, e precisamente porque, segundo a teoria da população de Malthus, há trabalhadores demais. (MARX, 2012, p.54).

apenas uma forma disfarçada do *valor* ou *preço da força de trabalho*. Com isso, foi descartada toda a concepção burguesa do salário até hoje, assim como toda a crítica a ela dirigida, e ficou claro que o trabalhador assalariado só tem permissão de trabalhar para sua própria vida, isto é, *para viver*, desde que trabalhe de graça um determinado tempo para o capitalista (por isso, também para aqueles que, juntamente com ele, consomem a mais-valia); que o sistema inteiro da produção capitalista gira em torno do aumento desse trabalho gratuito graças ao prolongamento da jornada de trabalho ou do crescimento da produtividade, uma maior pressão sobre a força de trabalho etc.; que, por conseguinte, o sistema do trabalho assalariado é um sistema de escravidão e, mais precisamente, de uma escravidão que se torna tanto mais cruel na medida em que as forças produtivas sociais do trabalho se desenvolvem, sendo indiferente se o trabalhador recebe um pagamento maior ou menor. E depois que esse ponto de vista se estabeleceu cada vez mais em nosso partido, retrocede-se agora aos dogmas de Lassalle, mesmo que hoje seja impossível ignorar que Lassalle *não sabia* o que era o salário, senão que, seguindo os economistas burgueses, tomava a aparência da coisa por sua essência. (MARX, 2012, p. 39).

Nas palavras de Marx, esse retrocesso pode ser entendido da seguinte maneira:

É como se, entre escravos que tivessem desvendado o segredo da escravidão e iniciado uma rebelião, um escravo preso às concepções ultrapassadas escrevesse no programa da rebelião: “A escravidão tem de ser abolida, pois o custo de manutenção dos escravos não pode, no sistema de escravidão, ultrapassar certo limite máximo, bastante baixo!” (MARX, 2012, p. 39).

187

Já na terceira parte da crítica do esboço do programa de Gotha, Marx ironiza, mais uma vez, e não economiza palavras ao apresentar seu posicionamento no que refere ao seguinte ponto:

O Partido Operário Alemão exige, *para conduzir à solução da questão social*, a criação de cooperativas de produção com *subvenção estatal e sob o comando democrático do povo trabalhador*. Na indústria e na agricultura, as cooperativas de produção devem *ser criadas* em proporções tais *que delas surjam a organização socialista do trabalho total*. (MARX, 2012, p. 39-40).

Segundo Marx, “depois da “lei de bronze do salário” de Lassalle, temos agora a panaceia do profeta!” (MARX, 2012, p.40). Que é “conduzida” de forma digna! Pois, tal passagem ignora a luta de classes existente. A organização social dos trabalhadores, em vez de surgir do processo revolucionário, surge da “subvenção estatal”, ou seja, do auxílio dado pelo Estado para o desenvolvimento das cooperativas de produção que deveriam ser criadas pelos trabalhadores sem interferência do Estado e da burguesia. Ainda, de acordo, com Marx,

“É algo digno da presunção de Lassalle imaginar que, por meio de subvenção estatal, seja possível construir uma nova sociedade da mesma forma que se constrói uma nova ferrovia!”. (MARX, 2012, p.40).

Continuando sua exposição sobre este ponto, Marx (2012) assevera que, em primeiro lugar, no contexto da época, meados do século XIX, o “povo trabalhador” na Alemanha consistia majoritariamente de camponeses, e não em trabalhadores assalariados oriundos da grande indústria. Em segundo lugar, “democrático”, no seu entendimento, traduzido para o alemão, significa “sob o governo do povo”. E, logo em seguida apresenta a pergunta, “Mas o que quer dizer o “controle sob o governo do povo do povo trabalhador?” (MARX, 2012, p. 40). E, na sequência, conclui: “[...] E ainda mais quando se trata de um povo trabalhador que, ao apresentar essas exigências ao Estado, expressa sua plena consciência de que não só não está no poder, como não está maduro para ele!” (MARX, 2012, p. 40).

Após o desenvolvimento da 1) Contextualização da Crítica do Programa de Gotha (1875) no debate da época e 2) Considerações sobre a Crítica do Programa de Gotha (1875), Chegamos, assim, ao ponto específico que tratará sobre a temática da educação abordada por Marx na *Crítica do Programa de Gotha* (1875). Por ser um dos momentos de grande relevância para esta pesquisa, não desmerecendo o conjunto da obra, abordar-se-á o assunto na terceira parte deste artigo.

### **3-) A temática da educação (formal) abordada por Marx na Crítica do Programa de Gotha (1875)**

No que se refere à educação formal, encontraremos na *Crítica do Programa de Gotha* (1875) pouquíssimas passagens que abordam sobre essa temática, principalmente, por se tratar de um documento político de enfrentamento ao Capital. Porém, é notório verificar que a educação não passou despercebida por Marx no momento de construção de sua crítica aos pontos colocados na proposta de unificação dos partidos operários alemães. Assim, é importante destacar a seguinte passagem, localizada na parte IV (quatro) da *Crítica do Programa de Gotha* (1875), exatamente no “ponto” B, do referido projeto de programa: “B) “O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.” (MARX, 2012, p. 45). Na sequência, Marx, no mesmo documento,

apresenta sua crítica também a esse ponto específico que trata sobre a exigência de uma educação popular e igual sob a incumbência do Estado.

*Educação popular igual?* O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (MARX, 2012, p. 45).

Com exatamente 57 anos de idade, este filósofo, depois de um longo processo de maturidade intelectual, após a ruptura da filosofia defendida pelos jovens hegelianos de esquerda e calejado por uma vasta experiência política, chama atenção para o que se pede e, no ensejo, pergunta se é possível crê que, na sociedade atual, a educação possa ser igual para todas as classes. A sociedade atual, nesse contexto abordado no documento, trata-se da sociedade capitalista, que em meados do século XIX continuava se consolidando na Europa e avançava, cada vez mais, para os demais continentes.

Na referida passagem, sobre a educação, observamos a contribuição de Marx no sentido de perceber uma impotência nesse pedido, pois Marx visualiza o problema na estrutura da organização social. É importante lembrar que no *Manifesto Comunista* (1844), Marx apresenta o processo histórico e social de formação da sociedade capitalista, uma forma de organização social dividida em classes antagônicas, de tal forma que, de um lado, encontram-se os donos dos meios de produção e compradores da força de trabalho humana e, do outro lado, encontram-se os proletários, os donos, somente, da sua própria força de trabalho que deverá ser vendida no mercado para garantia de sua sobrevivência. Ao se apropriarem da força de trabalho humana, uma vez que já possuem a matéria e os meios para a produção de mercadorias, os burgueses acumulam riquezas (“uma grande coleção de mercadorias”), produzem cultura, porém, por se tratar de um modo privado de produção de mercadorias, sua distribuição de riqueza ocorrerá também de modo privado, isto é, ao trabalhador só é dado o indispensável para sua sobrevivência como trabalhador, alimentando assim a estrutura do modo de produção capitalista que, por sua vez, garantirá à perpetuação das desigualdades sociais.

Portanto, ao solicitar e exigir uma educação popular igual para todos sob incumbência do Estado burguês sem modificar a estrutura da organização dessa forma de

Estado e do modo de produção social, o pedido (“ponto” norteador do Partido Operário Alemão), um dos “pontos” do programa, está também “totalmente infestado da credulidade servil do Estado que caracteriza a seita lassalliana”. (MARX, 2012, p. 46). Podemos verificar que este pedido, como bem observa Marx, não ultrapassa os limites estruturais do capital<sup>10</sup>.

Ao retornar para o texto, *Crítica do Programa de Gotha* (1875), Marx continua sua crítica sobre a temática da educação abordada no documento que, como se ver, não se trata de uma crítica pontual.

Como um bom historiador que fora, Marx procurou acompanhar de perto o desenvolvimento da história da civilização humana. Afirma no documento em questão que:

“Escolarização universal e obrigatória. Instrução gratuita”. A primeira existe na Alemanha, a segunda na Suíça [e] nos Estados Unidos, para as escolas públicas. Que em alguns estados deste último também sejam “gratuitas” as instituições de ensino “superior” significam apenas, na verdade, que nesses lugares os custos da educação das classes altas são cobertos pelo fundo geral dos impostos. O mesmo vale, diga-se de passagem, para a “assistência jurídica gratuita” exigida no artigo 5. A justiça criminal é gratuita em toda parte; a justiça civil gira quase exclusivamente em torno de conflitos de propriedade, dizendo respeito, portanto, quase exclusivamente às classes proprietárias. Elas devem mover seus processos à custa do tesouro público? (MARX, 2012, p. 45-46).

190

Segundo Marx, “O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública”. (MARX, 2012, p. 46). Uma tese<sup>11</sup> de grande importância, pois, aqui, verifica-se que não se trata de uma defesa em nome

<sup>10</sup> No debate atual sobre a educação, um dos filósofos leitores de Marx e que, diga-se de passagem, pensa com Marx, István Mészáros, na Obra *A Educação Para Além do Capital*, publicada também pela Editorial Boitempo, afirmará que “[...] As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

<sup>11</sup> Na segunda parte da obra, *Educação, saber, produção em Marx e Engels* de autoria de Maria Alice Nogueira (1993), o sentido da união (ensino e produção), no entendimento de Marx e Engels, de acordo com a pesquisadora, deveria contribuir para a derrubada das condições capitalistas de exploração. No entendimento de Maria Alice Nogueira (1993), duas ordens de razões levam a essa compreensão: 1) A concretização do princípio da “união” deveria, no entender deles [Marx e Engels], contribuir para a derrubada das condições capitalistas de exploração. Assim sendo, fica claro que o alcance desse princípio transcende os limites das formas produtivas submetidas à lógica do capital; 2) Ao se fazer o levantamento de todas as passagens onde a ideia de união do ensino com a produção é evocada, pôde-se perceber que, embora a expressão “trabalho produtivo” seja a mais frequente, ela é substituída, em certos textos, por expressões tais como: “trabalho físico”, “trabalho manual”, “trabalho fabril” ou ainda “produção material”, apontando todas elas para o sentido geral da noção de trabalho.

do Capital, mas uma defesa no sentido de melhorar a condição da classe trabalhadora para alcançar uma sociedade mais humana. Esta defesa não deve ser analisada sem a compreensão da obra (*Crítica do Programa de Gotha*) em sua totalidade, pois seria uma contradição diante das críticas virulentas de Marx ao socialismo fundamentado nas teses lassallianas a defesa de tal afirmação em benefício do Capital.

Conhecedor da precária educação oferecida nas escolas públicas e da impossibilidade da existência de uma educação popular igual para todas as classes na sociedade capitalista, Marx, pensando no presente sem perder de vista o futuro da classe trabalhadora parte na defesa de uma escola técnica (teórica e prática) combinada com a educação pública e condena: 1) uma educação popular sob a incumbência do Estado; 2) a influência do governo e da igreja sobre as escolas públicas.

Pois, segundo Marx,

[...] Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! [...]. (MARX, 2012, p. 45-46).

191

Percebe-se, com bastante facilidade, o posicionamento contrário de Marx em relação às teses socialistas de Ferdinand Lassalle que tinha o Estado como facilitador dos grandes progressos da civilização humana.

Ainda, no mesmo documento, ao exigir a proibição do trabalho infantil, parte IV (quatro), “ponto” B, “tópico” 3) “Limitação do trabalho das mulheres e proibição do trabalho infantil.”, como resposta, Marx assevera que “A *proibição geral* do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso.” (MARX, 2012, p. 47).

E justifica,

A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. (MARX, 2012, p. 47-48).

Entende-se que, nesse contexto, por mais que possa parecer algo desumano, seria de fato um retrocesso à abolição geral do trabalho infantil, pois com a existência de leis que garantissem e regulassem o trabalho infantil, nas diferentes faixas etárias, com medidas preventivas para a proteção de crianças, esse pedido apresenta-se, de fato, como um retrocesso, sendo incompatível com a existência e avanço da grande indústria. Assim, ao defender a união de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, Marx (2012) acredita que a efetivação dessa tese, no campo das ações concretas (materiais), torna-se um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade capitalista, no nosso entendimento, capaz também de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, solidária e estruturada em novas relações sociais, tendo como centro de referência o próprio homem.

### **Referências**

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. 28ª edição, 1993.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: KARL, Marx; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 2v, 1980.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. [tradução Newton Ramos-de-Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo, Editora Moraes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. São Paulo. Editorial Boitempo. 2005.
- MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas de Rubens Enderle – São Paulo: Boitempo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O capital**: Crítica da Economia Política: Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle – São Paulo: Boitempo editorial, 2011.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. – 2. Ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1993.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Tradução de Maria Carlota Melo. Editorial Estampa, Lisboa, 1976.



## SOBRE O FENÔMENO DA INTERATIVIDADE

Lucyane De Moraes<sup>1</sup>

### Resumo

Trabalhar com componentes de hardware e software, até então destinados à execução exclusiva de tarefas computacionais objetivas, já não parece mais irrelevante para o discurso artístico, fato esse que legitima à Estética Contemporânea a apropriação de uma gama de possibilidades, incluindo a própria análise das relações entre tecnologia e arte. Cabe lembrar que a discussão sobre o fazer artístico por meio de computadores, mesmo de maneira inicial, já aparece por volta dos anos de 1950, em meio a um debate que estava longe de terminar. Para a atualidade do debate, tendo por base um novo estatuto linguístico instaurado pelas tecnologias digitais, é necessário, sob uma ótica distinta, refletir sobre a possibilidade de experienciar a relação entre tempo e espaço - sucessividade e simultaneidade - por meio da imersão interativa nos ambientes virtuais. Sendo assim, este artigo propõe o exame de textos elaborados por teóricos que fundamentaram o chamado ramo da comunicação avançada, discutindo o potencial estético apregoado pelos adeptos da intitulada “arte virtual”, por meio da também denominada “realidade aumentada”. A partir da reflexão sobre os modos de produção da arte nos dias de hoje, baseada na mediação entre necessidade e ação tecnológica, talvez seja possível conceituar e dar sentido histórico concreto a uma ideia de desenvolvimento técnico como forma de potencialização do humano.

**Palavras-chave:** Arte, Sociedade, Técnica, Humanismo.

## ON THE INTERACTIVITY PHENOMENON

### Abstract

The use of hardware and software components, in principle intended exclusively for objective computational tasks, no longer seems something foreign to artistic discourse, a fact that enables Contemporary Aesthetics to appropriate a range of possibilities, including the analysis of the relationship between technology and art. It must be said the discussion of artistic practice through computers, even in its early days, arises around the 1950s, introducing a debate that was far from over. For its current time, based on a new linguistic statute established by digital technologies, it is necessary, from a different perspective, to reflect on how it is possible to live the relational experience between time and space - successive and simultaneous instances- through interactive immersion in virtual environments. Thus, this paper proposes to reflect on essays written by theorists who founded the so-called advanced communication, discussing the aesthetic potential defended by the followers of the so-called “virtual art”, through the also called “augmented reality”. In order to reflect on the forms of art production today, supported by the mediation between necessity and technological development, it may be possible to both conceptualize and lend a precise historical sense to an idea of technical development aimed at the power of the human.

**Keywords:** Art, Society, Technique, Humanism.

194

---

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia. Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Teoria Tradicional e Teoria Crítica, Filosofia da Técnica e da Tecnologia, Estética e Filosofia Social, abordando temas como: Indústria Cultural, Cultura Material e Imaterial e Recepção de novas Mídias da Imagem e do Som. Atualmente vem se dedicando à investigação dos fenômenos ligados aos *media* digitais, com ênfase nos desdobramentos dessas recentes tecnologias. É autora de diferentes artigos acadêmicos e capítulos de livros com temas socioculturais. Endereço para contato: cinetoscopio@yahoo.com.br. <http://orcid.org/0000-0003-3648-3481>

### **Nota Introdutória**

Em um mundo contemporâneo cada vez mais definido pela esfera técnica no âmbito dos fins, talvez seja possível dizer - em uma dimensão bastante ampla - que a reflexão filosófica não tem dado a ênfase merecida à questão da técnica. Apesar de a sociedade contemporânea viver sob a impressão de uma espécie de era tecnológica, cujos benefícios aparentes insinuam estados absolutos de conforto e liberdade individual, ainda assim o que se percebe é que o esforço filosófico parece ainda dever à técnica a dimensão prioritária de sentido crítico que a mesma demanda, o que causa estranheza tendo em vista o fato de a sua reflexão em termos éticos remontar pelo menos à filosofia antiga, registrada, por exemplo, nos diálogos de Platão, para citar apenas uma de suas maiores expressões.

Diversa em seus motivos, essa ocorrência pode ser atribuída à supremacia do pensamento científico sobre as demais formas do conhecimento, fato esse que ilustra a constatação do filósofo alemão Max Horkheimer de que “hoje existe quase um consenso de que a sociedade nada perdeu com o declínio do pensamento filosófico, já que um instrumento de conhecimento muito mais poderoso tomou seu lugar, a saber, o pensamento científico moderno” (Horkheimer, 2002, p. 69).

Se o século XIX marca a consolidação da ciência moderna, caracterizada pela separação entre esta e a filosofia e se, como consequência, o mundo contemporâneo vive os processos técnicos de forma irrefletida, pode-se dizer que essas contradições foram dimensionadas no âmbito de um processo hegemônico que culminou na transformação do próprio significado daquilo que em termos comuns se entende hoje por tecnologia, para além da aplicação de dados científicos circunscrita no campo das sociedades produtivas. Decorre daí a importância de se pensar filosoficamente a esfera tecnológica em termos críticos, para além da vivência do conjunto de artefatos do mundo industrial, com vistas a uma aplicação ética de recursos fundamentais para se compreender as vertiginosas mudanças das sociedades modernas.

### **Os primórdios da interatividade**

Rastreando a história recente nota-se que a palavra “cibernética” foi utilizada em 1948 pelo matemático estadunidense, então professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Norbert Wiener, em seu livro, *Cybernetics, or Control and*

*Communication in the Animal and Machine*, como forma de nomear uma pretendida nova ciência voltada para o estudo de fenômenos naturais e artificiais tendo como base a teoria do controle e comunicação de seres vivos e máquinas nos processos sociais. Partindo da palavra *Kubernetes* (κυβερνητικός) e de seu significado grego de timoneiro ou piloto de uma embarcação, Wiener, ao que parece sem saber, se refere a um termo que Platão utiliza em *Gorgias* e *Político* como analogia à arte (*téchne*) de dirigir ou governar a *polis*.

Certo é que, em seu livro, *Cibernética e sociedade: o uso humano dos seres humanos*, Wiener, desenvolveu as bases para o desenvolvimento da cibernética como se conhece hoje, compreendendo “o estudo das mensagens como meio de dirigir a maquinaria e a sociedade, o desenvolvimento de máquinas computadoras e outros autômatos como tais” (Wiener, 1954, p. 15). Segundo o próprio autor, desde fins da Segunda Guerra Mundial ele vinha trabalhando com teoria das mensagens, mais especificamente a teoria da transmissão de mensagens da engenharia elétrica, compreendendo a teoria das mensagens como uma teoria das probabilidades.

A cibernética teve seu período áureo durante as primeiras décadas que sucederam a Segunda Guerra Mundial, declinando pouco a pouco nos anos seguintes, devido, segundo se atribui, ao fato de suas ideias terem sido consideradas demasiadamente difusas e residuais. De qualquer forma, não deixa de chamar atenção o caráter de objetividade que cerca a filosofia, por assim dizer, que fundamentou a elaboração da cibernética, notadamente presente, por exemplo, no título original em inglês do citado livro de Wiener: *The human use of human beings*, bem como no subtítulo de sua obra citada anteriormente, de 1948, assinalando o “*controle e comunicação de seres vivos e máquinas*” nos processos sociais.

No entanto, pode-se dizer que sua derrocada se deveu principalmente ao advento daquilo que é considerado como o primeiro computador já criado, ou seja, a chamada *máquina de Turing* que atuava na formalização do conceito de algoritmo e computação de dados. Concebida teoricamente pelo matemático, criptoanalista e cientista da computação londrino, Alan Turing, em fins dos anos trinta, uma versão física de sua máquina computadora foi construída para uso militar no início da década de quarenta com o objetivo de quebrar os códigos de mensagens secretas criptografadas pela máquina eletromecânica denominada *Enigma*, inventada e patenteada, no ano de 1918, pelo engenheiro eletromecânico alemão Arthur Scherbius, com fins inicialmente comerciais.

A versão utilizada pelas forças militares da Alemanha nazista durante a II Guerra Mundial foi uma adaptação aperfeiçoada da original, que permitia a codificação e decodificação

de mensagens de forma automática. Por sua vez, a Máquina de Turing, intitulada por seu criador como *Colossus*, também conhecida como máquina universal, que decifrou os códigos *Enigma* durante a Segunda Grande Guerra, tinha funções determinadas por um programa armazenado dentro de um cartucho de memória (*software*), um modelo restrito de computador cujas operações se restringiam apenas a aspectos de funcionamento lógicos. Ainda assim, considera-se que a sua invenção contribuiu de forma efetiva para a criação de microcomputadores, tornando-se um protótipo dos computadores modernos.

Apenas algumas décadas após o desenvolvimento da Máquina de Turing, a internet, originalmente nomeada como ARPAnet - *Advanced Research Projects Agency* -, iniciou-se como uma rede de computadores nos anos de 1960, numa reação dos Estados Unidos à conquista tecnológica da então União Soviética com o lançamento do primeiro satélite artificial, o *Sputnik 1* (marco da ciência que possibilitou o acesso de informações valiosas aos cientistas modernos). A partir de então, agências e Universidades nos EUA criaram redes próprias, sendo a da Universidade de Stanford a primeira a conectar computadores em locais separados, deixando cair por terra a versão que enfatizava somente a vertente militar de sua criação.

Em 1962, o psicólogo e cientista da computação estadunidense, Joseph Licklider, do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), primeiro diretor do *Information Processing Office* (IPTO), já falava em termos da criação de uma “Rede Intergaláctica de Computadores” (*Intergalactic Computer Network*). À época, o que não se sabia é que se dava início ao que se considera o maior fenômeno midiático do século XX com o estabelecimento de um meio de comunicação em massa que em apenas quatro anos conseguiria atingir aproximadamente 50 milhões de pessoas.

Em 1981, a *National Science Foundation NetWork* expandiu a ARPAnet em nível nacional com vistas ao desenvolvimento da pesquisa científica por computadores. A ARPAnet adotou o sistema técnico denominado Protocolo de Controle de Transmissão (*Transmission Control Protocol* - TCP) que permitia que o tráfego de informações fosse encaminhado de uma rede para outra, separando-se da rede militar (MILnet) por meio de um subsistema de uso público voltado para pesquisas.

Todas as redes conectadas pelo endereço IP na Internet - infraestrutura que conecta todos os pontos de uma rede - começaram a se comunicar e, assim, tal subsistema foi projetado conectando diferentes computadores. A *National Science Foundation NetWork* (NSFNET), programa de financiamento da internet patrocinado pela *National Science Foundation* (NSF), acabou se tornando um recurso vinculado aos centros de supercomputação dos EUA, com

capacidade de dar vazão a grandes fluxos de dados, conectando pesquisadores a redes regionais e, a partir daí, para aproximadamente 200 redes subsidiárias. A transição da ARPAnet para o protocolo de sistema público através de IP se deu em 1983, acelerando o crescimento da demanda do uso tecnológico de conexão na internet.

Com isso, a ARPAnet disseminou-se rapidamente não só entre as Universidades e sistema de ensino médio nos EUA, mas também a serviço do desenvolvimento do comércio e da indústria, por meio de provedores de serviços. Em 1989, Tim Berners-Lee, do CERN, criou o conhecido protocolo de transferência de hipertexto, *HyperText Transfer Protocol* (http), uma padronização que deu às diversas plataformas de computadores a capacidade de acessar sites de internet, permitindo o envio de dados criptografados que possibilitaram o início de transações comerciais. Por esta razão, Berners-Lee é lembrado como o pai da Rede Mundial de Computadores - *World Wide Web* (www). Com isso, a *National Science Foundation NetWork* assumiu o papel de *backbone* (espinha dorsal) de toda a rede naquele país, sendo a ARPAnet gradualmente extinta a partir de 1990.

O navegador da Web *Mosaic*, criado em 1993 na Universidade de Illinois Urbana-Champaign foi o elemento-chave desenvolvido pela *National Science Foundation Network*, sendo a primeira *web browser* a ser usada no Windows (além do UNIX), que abriu a navegação na net para o público em geral, apresentando imagens alinhadas com textos e possibilitando o surgimento das várias outras interfaces gráficas que conhecemos hoje, capaz de processar diversas linguagens como, por exemplo, a barra de endereço virtual URL (*Uniform Resource Locator*), em português conhecida como *Localizador Padrão de Recursos*, bem como outras opções de retorno/avanço/reinício para a adequada visualização de páginas da Web pelos usuários.

A partir de 1995, os provedores criaram pontos de acesso de rede que permitiram que o comércio com fins lucrativos pela internet fosse desenvolvido. Com isso, a internet deixou de ser um mero e pouco conhecido recurso de pesquisa, tornando-se um fenômeno tecnológico utilizado por mais de quatro bilhões de pessoas em menos de sessenta anos.

De acordo com o sociólogo italiano Alessandro Dal Lago, em meados do ano de 2016 a Internet nos EUA contava com 287 milhões de usuários, totalizando 85% da população, quantificação essa que representava à época 1,8% dos usuários de todo o mundo, deixando antever um quadro situacional que vai muito além do desenvolvimento da pesquisa e da informação: “no mercado da Web, o que importa é a venda - e, portanto, a livre circulação de produtos, independente do seu significado ideológico” (Dal Lago, 2017, p. 17), demonstrando

o enorme potencial da Web voltado para transações comerciais em nível global: “o controle de nossa identidade como consumidores tem, de fato, propósitos puramente econômicos, tornando-se uma espécie de marketing global” (Dal Lago, 2017, p. 17).

Por sua vez, o historiador da arte e teórico das mídias alemão, Oliver Grau, sob a ótica da produção e difusão artística, procura antecipar os caminhos que a internet poderá percorrer e a função que deverá desempenhar em um futuro próximo, ao afirmar que “assim que a internet estiver capacitada, estarão disponíveis *online* os espaços imagéticos que atualmente só podem ser vistos sob a forma elaborada e dispendiosa de instalações em festivais ou museus de mídia” (Grau, 2007, p. 32). O autor se refere à ideia de que em um dito espaço virtual, ou seja, de ilusão, o observador em estado imersivo é tomado por uma ilusória impressão espacial, impressão essa pressuposta por sua imaginação. Em outras palavras, afirma que a condição do “estar” em um ambiente virtual é consequência de um ato vivenciado - não presumido - unicamente em pensamento.

Já Dal Lago, em uma perspectiva crítica, se reporta à questão dessa vez assinalando a determinação que envolve esse universo, dimensionando a função comportamental que os sistemas midiáticos computacionais desempenham na formação do caráter dos usuários expostos a situações de imersão interativa: “o mundo da rede produz uma ilusão de independência à qual uma submissão inconsciente é associada” (Dal Lago, 2017, p. 17). A propósito, sobre a suposta tendência de atribuir caráter condicionalmente emancipatório à interatividade computacional, vale lembrar a ponderação de Dal Lago segundo a qual “os cidadãos sempre tiveram o papel passivo de espectadores, mesmo quando ativamente interessados” (Dal Lago, 2017, p. 17). De acordo com o sociólogo, a liberdade de expressão nas esferas midiáticas computacionais é condicionada por um conjunto de pressupostos (línguas e protocolos da Web, algoritmos de busca, motores, etc.) os quais leva o usuário a não expressar opiniões de forma neutra.

E ao indagar sobre a predominância do universo virtual frente ao real, Dal Lago avalia que a permanência de tal condição deverá prevalecer “pelo menos até o estabelecimento da rede como um ambiente social mais qualificado”, uma vez que, enquanto “esfera artificial e programada de ‘liberdade’ comunicativa” pode-se dizer que é inerente ao conceito de virtual “a ilusão produzida pela própria natureza da Web” (Dal Lago, 2017, pp. 14-17).

Sob outra ótica, o teórico da arte italiano, Roberto Diodato, diz que em um ambiente virtual, criado eletronicamente por uma máquina de informática, não se aprende pelo método tradicional de estudo científico, mas sim pelo chamado procedimento de imersão, que pode

provocar experiências perceptivas no usuário. Além disso, segundo o autor italiano, “a imersão pode se dar, e de fato se dá, mas como qualidade de uma experiência inconfundível daquela que consideramos «real»” (Diodato, 2011, p. 26), ou seja, por uma experiência de interatividade “virtual”, sendo o procedimento de imersão medido pela qualidade dessa experiência do usuário.

Em outras palavras, o nível de imersão se dá de acordo com o nível da interatividade e quanto maior essa interatividade, mais qualificada a imersão. Com isso, o autor italiano alude ao fato de que, enquanto um procedimento análogo à comunicação, a interatividade, ou seja, “a possibilidade de manipular a própria perspectiva convertendo-a em um lugar de experiência se conjuga com a possibilidade de aprender por imersão”, processo esse que se dá através da “apropriação de pontos de vista de outros usuários” (Diodato, 2011, p. 32), denotando claramente o procedimento inerente à comunicação em geral de simetria entre emissores e receptores.

Pode-se dizer que em relação à arte no meio virtual a estrita acepção comunicacional inerente à interatividade corresponde diretamente a uma implícita condição de perda do significado da obra de arte, dado o absoluto predomínio do aspecto comunicativo em detrimento da própria existência da expressão. Com isso, Diodato alude que o virtual, não sendo a reprodução de uma obra de arte real, mas sim a sua representação, se constitui como um “corpo-*sutil*, entidade híbrida objeto-imagem, e sua aparência, seu existir-como imagem, é por essência interativa” (Diodato, 2011, p. 79).

Sob essa ótica, pode-se dizer que a representação é uma referencia relacional que leva em conta, no que tange à imagem, a ocorrência de seu reflexo, invertido, sendo mais do que propriamente a sua aparência, ao contrário de uma reprodução, constituída em um ambiente físico enquanto imagem exata de um original percebido na realidade. Voltando à questão, Diodato, ao rejeitar o conceito de simulacro, afirma que a representação do virtual, em sua aparência, se dá em um sentido não imitativo de mimese, uma vez que a imagem digital não é simplesmente “*imagem-de*”, ou seja, a reprodução de uma imagem.

### **O universo interativo virtual**

A partir da constatação de que “o uso da interatividade como variável em investigações empíricas aumentou drasticamente com o surgimento de novos canais de comunicação, como a rede mundial de computadores” (Kiouisis, 2002, p. 355), para teóricos do

chamado ramo da comunicação avançada, como, por exemplo, Eduard J. Downes, Sally J. McMillan, Sheizaf Rafaeli e Spiro Kioussis, em sentido geral, entende-se por interatividade uma forma de comunicação em ambientes mediados por computador, com vistas tanto ao monitoramento de informações quanto a direcionamentos comunicacionais, em uma acepção invariavelmente associada às atuais tecnologias computacionais.

Sob outro aspecto, a interatividade caracteriza também a habilidade de influenciar pessoas ou grupos a partir de estímulos relacionais tanto de forma direta quanto indireta, sendo ambas as acepções circunscritas a ações de comunicação mediada, podendo ser aplicadas não somente às esferas empresariais, mas também políticas, entre outras. Não se diferindo no fundamental, constata-se que ambas as instâncias - ligadas a relações de troca e voltadas para o controle e administração tanto de recursos constantes quanto de variáveis - apresentam funções comunicacionais, ou em outras palavras, interativas comunicacionais por meio de geração de conteúdos.

Ainda, de acordo com os teóricos da CMC (Comunicação Mediada por Computador), o campo da interatividade é caracterizado pelo estabelecimento dos seguintes fatores distintos, mas sincronizados em termos operacionais: função comunicacional (nível de controle, desempenho e proposição), estrutura tecnológica (aplicação de múltiplas formas de comunicação mediada por computador) e percepção dos indivíduos (análise dos níveis de relacionamento entre grupos), fechando um ciclo sistêmico.

Apesar do nível hierárquico de organização racional apresentado, Sheizaf Rafaeli afirma que “interatividade é um termo amplamente utilizado de forma intuitiva, sendo um conceito não muito bem definido” (Rafaeli, 1988, p. 110), afirmação essa corroborada em parte por Downes e McMillan nos seguintes termos: “a literatura sobre interatividade inclui muitos pressupostos e algumas definições, mas poucas ferramentas para operacionalizar o conceito de interatividade em ambientes mediados por computador” (Downes & Mcmillan, 2000, p. 157), confirmando não somente o caráter empírico atribuído à interatividade, mas sobremaneira a sua inserção absoluta no âmbito da comunicação e informação ligado à administração do mundo do capital.

Segundo Rafaeli, “o estudo da interatividade faz parte da evolução da ontologia e da epistemologia da tecnologia da comunicação em geral e do computador como mídia em particular” (Rafaeli, 1988, p. 112). E aludindo ao fato de que “o estudo das novas relações de comunicação, incluindo o das novas mídias, seus usos e públicos dirigidos, estão adquirindo um amadurecimento, partindo de um estado não refinado de relatividade para um

empreendimento mais focado”, o teórico afirma que “a interatividade se apresenta sob uma espécie de viés de interação social”, sendo “interatividade quintessencialmente um conceito de comunicação [...] difícil de descrever sem apertos de mão” (Rafaeli, 1988, pp. 112-113).

O construto de interatividade aborda progressivamente os seus “ques” (intervenção completa), “quens” (grandes e experientes usuários, consumidores experientes, inovadores) e suas razões de ser (várias tecnologias e diversas qualidades: complexidade, consistência, concisão, custos e assim por diante). No cumprimento desses requisitos, a interatividade é como algumas outras áreas de interesse na nova literatura da tecnologia da comunicação (orientação temporal da mídia, graus de controle do fluxo de comunicação, tarefas versus viés socioemocional de um meio, propriedades de busca de informações de uso da mídia) (Rafaeli, 1988, pp. 112-113).

Assim é que Rafaeli identifica a interatividade como uma construção teórica que lida com as origens do fascínio e atração inerentes a grupos relacionados à mediação por computadores, contribuindo para o esforço de uma definição que abarque a amplitude do campo a ser delineado. De qualquer forma, o autor irá inicialmente definir, em um sentido não muito claro, a interatividade como “uma expressão da extensão que, em uma dada série de relações de comunicação, qualquer terceira (ou última) transmissão (ou mensagem) está relacionada ao grau em que as trocas anteriores se referem a transmissões primeiras”, posteriormente redefinindo o conceito em termos menos enigmáticos, ou seja, como “a extensão na qual as mensagens em uma sequência se relacionam umas com as outras e, especialmente, a extensão na qual as mensagens posteriores se referem de forma relacional com as mensagens anteriores” (Downes & McMillan, 2000, p. 159).

Por sua vez Downes e McMillan, baseados em conceitos encontrados na literatura específica sobre o tema, realizam pesquisas de opinião junto a indivíduos envolvidos com as emergentes tecnologias de comunicação objetivando avaliar as percepções daqueles, enquanto usuários, sobre os processos de interatividade em ambientes mediados por computador. Segundo os autores, a análise qualitativa das respostas revelou múltiplos temas que confirmam o conceito de interatividade, levando-os a concluir que “o termo «interatividade» foi usado para descrever produtos que vão desde bonecas que roncam e folhetos difundidos na web até videogames e transações on-line” (Downes & McMillan, 2000, p. 157).

Sob essa perspectiva os pesquisadores, procurando determinar o campo de ação e as formas de atuação no âmbito da interatividade, postulam a necessidade imperativa de se adotar uma definição mais concreta para a aplicação do conceito, afirmando que “estudiosos

empregaram o termo para se referir a tudo, de trocas presenciais à comunicação mediada por computador” (Downes & McMillan, loc. cit.), ampliando demasiadamente o seu entendimento, contribuindo ainda mais para a sua não definição em termos mais adequados: “grande parte da literatura, popular e acadêmica, usa o termo ‘interatividade’ com pouca ou nenhuma intenção de defini-lo. Mesmo quando as definições são encontradas, elas são frequentemente contraditórias” (Downes & McMillan, 2000, pp. 157-158). Em concordância com os autores, Spiro Kiouisis, irá afirmar que “embora muitos estudiosos tenham empregado o conceito em análises realizadas, as definições teóricas e operacionais foram excessivamente dispersas e incoerentes” (Kiouisis, 2002, p. 355).

Ainda assim, Downes & McMillan referindo-se ao fato de que “somente nos últimos dez ou quinze anos estudiosos da tradição da comunicação de massas começaram a examinar a natureza da interatividade na comunicação mediada por computadores” (Downes & McMillan, 2000, p. 158), reconhecem as iniciativas empreendidas por considerados expoentes da pesquisa sobre a interatividade citando nomes como o professor e estudioso no campo das comunicações e psicologia social Melvin L. DeFleur, o Professor de Comunicação e Gestão de Mídia na Escola de Pós-Graduação em Negócios da Fordham em Nova York, Denis Everette e, especialmente, o já citado Sheizaf Rafaeli.

Oliver Grau, sob uma ótica empírica, considera a questão para além da esfera teórica, buscando dimensionar tanto a interatividade quanto a imersão em um sentido prático, mais afeito mesmo ao universo tecnológico e midiático, relacionado à própria vivência do indivíduo objeto do processo de imersão interativa.

Em resumo, também em um sentido propriamente tecnológico, Roberto Diodato, citando uma sentença do educador italiano Pier Cesare Rivoltella, alude que “a interatividade, por sua parte, designa «o nível de participação dos usuários em modificar a forma e o conteúdo de um ambiente de mídia»” (Rivoltella *apud* Diodato, 2011, p. 25), reafirmando o sentido de vivência do indivíduo aludido por Grau. Já no campo específico da arte, ao afirmar que “a imagem digital não é uma «imagem» propriamente dita, mas um corpo-imagem”, Diodato se refere ao que ele denomina como corpo virtual, ou seja, uma imagem digital interativa, “um corpo eletrônico e, portanto um conjunto de átomos [...], uma quantidade notável de dados [...] cuja aparência, seu existir como imagem, é por essência interativa” (Diodato, 2011, p. 20).

Elucidando ainda o conceito, avalia que o corpo virtual “não existe como corpo exceto na interatividade, é uma interação, um objeto-evento: uma ação (relação de interatividade) que é um corpo (corpo virtual) enquanto possui as características que geralmente

atribuímos aos corpos”, concluindo que “o corpo virtual permanece no tempo” (Diodato, 2011, p. 36). A isso, equivale dizer que enquanto representação holográfica do mundo, recriação não topológica do real, o virtual não intui um espaço. Enquanto aparição a existência da arte virtual pressupõe necessariamente o acesso de um usuário a uma máquina ou outro dispositivo eletrônico qualquer, configurando a condição de interatividade inerente.

Por oportuno, o ensaísta e ex-diretor interino para Ciências Sociais e Humanas da UNESCO, Philippe Quéau, ao afirmar que “as imagens permitem a percepção sensível de modelos inteligíveis” - pegando emprestado o conceito de imagem de Platão -, busca explicar como opera tal relação no âmbito virtual, concebido enquanto forma de matematização do espaço: “um modelo é uma concepção formal, anotada com símbolos lógico-matemáticos e memorizada em forma de programa informático” (Quéau, 1995, pp. 23-24). Por sua vez, o autor assinala também como complemento, o sentido de mediação inerente a ambas as esferas, aludindo ao fato de que “a imagem é a representação sensível pela qual se pode tentar compreender o modelo”, discernindo-as em termos operacionais: “a imagem propõe uma representação visível e o modelo uma representação inteligível [...] O modelo e a imagem se constituem mutuamente” (Quéau, loc., cit.), resumindo em termos sensitivos o potencial interativo que possibilita o ambiente virtual, ou em outras palavras, a sensibilidade para “estar” em um ambiente criado eletronicamente.

Refere-se com isso, a um complexo de qualidades perceptivas que pode incluir cores, sons e imagens não encontradas na natureza, definidas artificialmente, de forma não real. Sendo assim, o virtual aspira a uma espécie de supra-realidade que transcende o real mesmo como aparência, gerando uma contradição com sua própria forma não existente na realidade. O virtual visa o real, mas, diferentemente do virtual, do real participam os seres vivos.

Aliás, Diodato assevera que “em um ambiente virtual o que é percebido pelo usuário como coisa é em realidade um evento, a atualização provisória de algo virtual, que existe somente, em sua atualidade, como função da relação interativa”, ratificando a ideia de existência do virtual enquanto algo temporal, condicionada a uma máquina acionada por um usuário. O virtual só existe na interatividade, sendo essa a sua natureza. Ou, nas palavras do autor, “é real, precisamente enquanto virtual” (Diodato, 2011, pp. 35-36).

No entanto, sendo a percepção real da realidade constituída pelo sujeito em um ambiente materializado fisicamente, pode-se dizer em sentido oposto que a realidade virtual, enquanto ambiente diferenciado do real suprime o sujeito na imaterialidade do objeto. “o

dualismo do modelo e da imagem, do inteligível e do sensível cria, de fato, certa distância entre o sujeito e o mundo virtual, entre a compreensão e a percepção” (Quéau, 1995, p. 24).

Entende-se com isso, que, para o sujeito, a experiência direta da realidade pressupõe a constituição de um ambiente, por assim dizer, coerente, estabelecido no tempo e espaço real diferenciado, diverso de um “espaço-tempo” indistinto no qual o virtual acontece como aparição. Sob essa vertente, conforme assevera Quéau, “é fundamental entender bem o dualismo do sensível e do inteligível, da imagem e do modelo, para entender as novas condições da experiência nos mundos virtuais” (Quéau, 1995, p. 24).

No que respeita às artes, o meio virtual também apresenta sentido indiferenciado em relação àquelas que se dão no tempo e as que se dão no espaço. De acordo com Diodato, “um corpo virtual é e não é o mesmo no tempo e no espaço, já que só pode converter-se em acontecimento se houver interação com o usuário” (Diodato, 1991, p. 38). Na indefinição entre direcionalidade sucessiva e concentração simultânea - espaços sonoro e imagético -, o ambiente virtual absolutiza o caráter temporal na supressão do espacial, indiferente a tudo o que se difere no âmbito da materialidade física.

Como princípio de não realidade da existência autônoma dos objetos, na denominada realidade virtual, a ênfase na aparência é coerente porque esse meio já surgiu como aparição, representação do real na imaterialidade do objeto-imagem, para usar a expressão de Diodato. “O corpo virtual é a sua aparência; ou seja, enquanto algo virtual é sua história, a história de sua conversão em fenômeno a partir de uma série de relações que constituem um ambiente virtual” (Diodato, 1991, p. 40). Sob essa ótica, pode-se dizer que a arte virtual se pretende a-histórica. Não resume nenhuma permanência e, portanto, enquanto aparição não guarda nenhum testemunho de existência.

Com efeito, equivale dizer, em outro contexto, que, enquanto essência do não real, aparência de algo aparente, o que confere a autoridade ao virtual consiste exatamente em sua não permanência, determinando por condição implícita o seu aspecto a-histórico. Mas, a história é instrumento possível de re-originar o estado da técnica, desencantando-a. O seu nexos pode adquirir sentido de ferramenta teórica desmistificadora de certa concepção de virtual caracterizada como imperativo de produção que pensa a comercialização antes mesmo de sua virtual comercialização.

Sob a mediação da crítica teórica, pode-se pensar o enfrentamento de tal concepção a partir da relação entre elementos objetivos e subjetivos em uma mesma análise, ou em outras palavras, considerando a reflexão de ambas as esferas em um mesmo sentido crítico,

desvanecendo seu poder “instalado” na consciência dos indivíduos, de forma análoga ao que acontece no âmbito dos sistemas computacionais em relação à máquina.

### **Considerações finais**

Pode-se pensar um estatuto para a virtualidade técnica que se constitua enquanto utopia produtiva, tarefa essa que aponta para a necessidade de entender os mecanismos de percepção do virtual em sua determinação específica. Ocorre que, devido a sua aparência imaterial, o virtual não se configura enquanto objeto dificultando a sua percepção como um produto industrial. Corpo eletrônico convertido digitalmente, tal recurso resume um processo indireto de participação no real. Por meio da interação com elementos técnicos, o virtual se constitui como aparição, imagem criada de algo aparente que cobra caráter de objeto mediante a sua transformação.

Segundo a investigadora francesa da área de semiologia da imagem, Martine Joly, por imagem entende-se a manifestação visível de “qualquer coisa que se parece com outra coisa” (Joly, 2005, p. 36). Com isso, pode-se pensar que, analogamente às manifestações tradicionais imagéticas produzidas pelo humano, a imagem virtual se parece com aquilo que representa, significando dizer que, diferentemente daquelas que se entende por imagens naturais, o virtual guarda em si o mesmo sentido tradicional de representação atribuído às chamadas imagens fabricadas, como a pintura, o cinema, a fotografia a impressão gráfica e mesmo a gravação sonora.

Mundo das imagens de síntese, o virtual não se difere do modelo formal inteligível, prévio à síntese da imagem. Objetivando aprofundar o conceito, Martine Joly afirma que “imagem - no sentido comum do termo, como no sentido teórico - é um instrumento de comunicação, signo, entre tantos outros, ‘que exprime ideias’ por um processo dinâmico de indução e de interpretação”. Com isso, Joly parece desconsiderar o aspecto de contradição entre as esferas da comunicação e da expressão, talvez mesmo por resumir o conceito de imagem em outro contexto que não o da arte.

Sob tal abordagem semiótica, conclui Joly que a imagem “se caracteriza pelo seu mecanismo (a analogia com o representado e os seus diferentes aspectos) mais do que pela sua materialidade” (Joly, 2005, p. 53). Mas, como se sabe, a imagem não resume somente aquilo que se vê de forma imediata, constituindo a própria ideia de imagem um reflexo, ou seja, uma

dialética que resume o reverso daquilo o qual revela, espelhado, projetando, ao mesmo tempo, a imagem e o seu contrário inerente.

Isso, aliás, já mencionava Platão ao definir a *eikonè* como aquilo que podia ser visível refletido na superfície das águas, ou seja, uma imagem. Como exemplo, voltando para *A República*, tem-se Sócrates, que, referindo-se à equivalência entre o Sol e a ideia do Bem em diálogo com Glauco, “observa que se trata de dois poderes; um reina no gênero e na sede do inteligível; o outro, no mundo visível” (509d), sendo o mundo visível constituído por *eikones*, imagens refletidas n’água. E, ao assinalar que o Sol empresta às coisas visíveis a faculdade de serem vistas e que, portanto, a luz e a visão têm analogia com o Sol, adverte, ainda assim, que seria erro identificá-las com ele.

Em suma, cabe lembrar que tal arrazoado de Platão faz lembrar a observação de Theodor Adorno em relação à dialética, como definição daquilo que, enquanto polos opostos, são diferentes, mas não divergentes. Conforme Platão, “o método dialético é o único que rejeita as hipóteses para atingir diretamente o princípio e consolidar suas conclusões, e que puxa brandamente o olho da alma do lamaçal bárbaro em que vivia atolado, a fim de dirigi-lo para cima, empregando para essa conversão as mencionadas artes, como auxiliares e cooperadoras” (Livro VII, 533c-d). E mais adiante, Sócrates questiona: “não denominas dialético o indivíduo que sabe encontrar a explicação da essência de cada coisa? E quem não chega a esse ponto, na medida em que se mostrar incapaz de dar a si mesmo e aos outros essa explicação, não proclamarás desprovido de inteligência?” (Livro VII, 534b).

Então, para Platão a imagem se constitui como sombra, como o reflexo que se forma a partir de variadas superfícies capazes de produzir, como um espelho, uma cópia de si mesma. Em outras palavras, a imagem e seu modelo de acordo com o critério da verdade e da inverdade, ou seja, do que é verdadeiro e do que é falso, podendo-se aludir às esferas do real e virtual.

De forma análoga pode-se dizer que, sendo a arte mimética em relação à realidade, o virtual é a representação de algo mimetizado da realidade, ou seja, a representação da representação da realidade. Sob a égide da pretensão ao real, o virtual é o oposto do procedimento mimético. Sem um corpo físico, o virtual é um espectro. Imagem sem reflexo, esquecimento de si mesmo, sem permanência histórica. Ao pressupor uma arte em que a tecnologia é estilo, o procedimento virtual faz regredir a percepção simbólica.

Em outras palavras, modernizam-se os meios mantendo os antigos procedimentos hegemônicos impetrados desde os primórdios da tecnologia com vistas à manutenção dos mesmos fins. Daí muitas vezes os velhos efeitos com novos meios. Sob essa perspectiva a-

dialética de uso da técnica, a interatividade virtual se torna o novo sempre-igual (*Das Immergleiche*) de sentido comum.

Se for certo pensar que os dispositivos técnicos se constituem hoje quase como próteses humanas, também é possível dizer que o homem estabeleceu relação de identidade com tais aparatos, tornados, por analogia, o sujeito dessa relação. A propósito, parafraseando uma sentença de Walter Benjamin em relação ao cinema, é certo dizer que, em relação ao virtual, a empatia entre usuário e arte dá-se por intermédio da máquina, o que faz com que ele assuma a postura desta última. Ainda, segundo Benjamin “o aspecto livre de aparatos da realidade tornou-se aqui o mais artificial, e a visão da efetividade imediata tornou-se a flor azul no país da técnica” (Benjamin, 2019, p. 84).

### Referências

- ADORNO, T. **Introducción a la dialéctica**. Buenos Aires: Eterna Cadencia: 2013.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- DAL LAGO, A. **Populismo digitale: la crisi, la rete e la nova destra**. Milão: Raffaello Cortina Editore, 2007.
- DIODATO, R. **Estética de lo virtual**. Mexico: Universidad Iberoamericana, 2011.
- DOWNES, E. J. & MCMILLAN, S. J. **Defining interactivity: a qualitative identification of key dimensions**. Londres: *New Media & Society*, SAGE Publications, vol. 2, 2000. Disponível em «<http://nms.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/2/157>» Acesso em: 30/05/2021.
- GRAU, O. **Arte virtual - Da ilusão à imersão**. São Paulo: UNESP/SENAC, 2007.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- JOLY, M. **A imagem e os signos**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- KIOUSIS, S. **Interactivity: a concept explication**. Londres e Nova Deli: New Media & Society, SAGE Publications, vol. 4 (3), 2002. Disponível em «<http://nms.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/3/355>» Acesso em: 30/05/2021.
- PLATÃO. **A República**. Belém: Editora UFPA, 2000.
- QUÉAU, P. **Lo virtual: virtudes y vértigos**. Barcelona-México: Paidós, 1995.
- RAFAELI, S. **Interactivity: From new media to communication**. Londres: Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science, Vol. 16, 1988.

Disponível em <[http://gsb.haifa.ac.il/~sheizaf/interactivity/Rafaeli\\_interactivity.pdf](http://gsb.haifa.ac.il/~sheizaf/interactivity/Rafaeli_interactivity.pdf)> Acesso em: 30/05/2021.

RIVOLTELLA, P. C. **La multimedialità**, in C. Scurati (a cura di), *Tecniche e significati, Vita e Pensiero*. Milão, 2000.

WIENER, N. **Cibernética e sociedade: o uso humano dos seres humanos**. São Paulo: Cultrix, 1954.

# CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DA TÉCNICA A PARTIR DO *SEMINÁRIO DE LE THOR* DE MARTIN HEIDEGGER

Manuela Santos Saadeh<sup>1</sup>

## Resumo

Os quatro seminários de Thor de Heidegger se configuram como um estudo da história da Metafísica em suas transformações mais fundamentais. Neles, o filósofo começa por mostrar a história da Metafísica resumidamente do seu princípio ao seu ocaso. Neste artigo, o foco é precisamente o de problematizar a questão de saber como e porque Heidegger ensina que a partir da concepção – implicitamente enviada ao longo de dois mil e quinhentos anos de pensamento filosófico – do Ser enquanto a entidade do ente, o Ser ele mesmo, o Um, se tornou finalmente a técnica moderna a partir dos desdobramentos históricos do pensamento ocidental, a Metafísica.

**Palavras-chave:** Heidegger, História, Metafísica, Fenomenologia, Ciência.

## CONSIDERATIONS ON THE QUESTION OF TECHNIQUE FROM MARTIN HEIDEGGER'S *LE THOR* SEMINAR

210

## Abstract

Heidegger's four seminars of *Le Thor*, are configured as a study of the history of metaphysics in its most fundamental transformations. In them, the philosopher begins by showing the history of metaphysics in brief from its beginning to its demise. In this article, the focus is precisely to problematize the question of how and why Heidegger teaches that from the conception - implicitly sent over two and a half thousand years of philosophical thought - of the Being as the entity of the being, the Being he even, the One, finally became the modern technique from the historical developments of Western thought, Metaphysics.

**Keywords:** Heidegger, Metaphysics, History, Phenomenology, Science.

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda em Filosofia pela UFRJ. Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). Mestre em Filosofia também pela UFRJ (2014). Pós-graduada em Filosofia Antiga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013). Bacharel em Filosofia pela UNISUL (2016). Tem experiência no âmbito do estudo da Filosofia com ênfase na História da Filosofia e na Filosofia de Martin Heidegger. Contato: santosmanuela0@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0003-3707-1921>

Nesse pensamento, entabulado no final de sua vida, Heidegger não fez mudanças de direção da questão desde *Ser e Tempo*, mas, ao contrário, permanece na mesma direção. Ocorre que alterar questões que ficaram insuficientes em *Ser e Tempo*, só pode fazer descobrir outras.

A questão fundamental para o filósofo, é e sempre foi a de pensar como o Ser é totalmente interpelado por respeito ao ente, isto é, por respeito ao presente, que o é enquanto histórico. Se a História enquanto Metafísica se determina como a concepção sempre implícita do Ser enquanto *entidade do ente*, isto é, enquanto esta forma subsistente para o Ser como pano de fundo para todas concepções filosófico-históricas fundamentais acerca do Ser – *ιδέα (ideia)*, *οὐσία (ousia)*, *essentia-substantia*, sujeito, mônada, consciência absoluta, vontade –, isto se dá porque sempre o pensamento já esteve se perguntando pelo Ser enquanto *fundamento formal do ente*. Contudo, lá quando a questão foi primeiramente posta entre os gregos, se encontrou o *ὑποκείμενον (hypokeimenon)*, e o *ὑποκείμενον* não constituía ainda a entidade, mas a presença do ente, isto é, a presença aludida do ente. Já no final do pensamento grego, a *ἐνέργεια (enérghēia)* aristotélica constitui-se como o fundamento, isto é, propriamente quando manifesta-se o começo da História do Ser enquanto a entidade do ente. O *ὑποκείμενον* constituía antes, a compreensão da presença do ente, ainda que este ente se apresente a partir dele mesmo enquanto fenômeno, na sua reserva própria. Como um exemplo disso, posso tomar esta arvore aqui a minha frente e observar que ela se faz ver, mas não se faz ver oferecida (conceituada): é simplesmente a forma do fenômeno se dar. Quando a abordo o ente a partir do *ὑποκείμενον*, a arvore continua, em certa medida, como fenômeno, mas essa reserva dela nela mesma se esmaece em benefício de sua exibição, da explanação no *λόγος (logos)*. Heidegger nos diz (2002, p. 312):

Aristóteles explica este “de...para...” no Livro 5 [da *Física*], Capítulo 1: O Ser do *ὑποκείμενον*, não no sentido de uma ontologia metafísica, não da “substância”, antes o *ὑποκείμενον* é aquilo que se torna visível no enunciado; o Ser do *ὑποκείμενον* é obtido do *λόγος*; o *δηλούμενον* na *κατάφρασις*.

Nesse sentido, a arvore aparece como *ὑποκείμενον* quando aludo ou nomeio, o que quer dizer que ainda não estou tirando dela o caráter de fenômeno, isto é, não estou intervindo nela diretamente como o que salienta para ela aparecer, como acontece no enunciado. É fenômeno porque nada ainda foi dito *sobre* ela. Nosso pensamento comum diz

“arvore” sem pensar que há uma consciência por trás pondo arvore e, no entanto, já pensamos arvore em geral dentro de uma perspectiva prévia de sentido de Natureza, configurado, fundamentalmente desde a metafísica da subjetividade (século XVI), enquanto representação. Mas essa forma do sentido de Natureza, a do pensamento enquanto representação, ainda não cabia ao pensamento grego. Claro que o ὑποκείμενον já era talvez uma forma de “representação”, mas não ainda na forma da consciência subjetiva, era apenas uma mediação no λόγος; tem de haver uma unificação do ente com a linguagem, pelo menos pela nomeação.

Já a configuração moderna do Ser enquanto o Sujeito, podemos pensar conjuntamente com Heidegger, surgiu da necessidade do pensamento cartesiano de transformar a verdade em certeza para lograr um fundamento que fosse indubitável, indiscutível. Embora o pensamento grego já tivesse a questão da obtenção de um fundamento, era néscio tentar pedir provas, por exemplo, de se a φύσις (*physis*) existe ou não existe, de seu fundamento. Tal prova passou a ser requerida porque o pensamento exigiu<sup>2</sup>, na Modernidade, garantir, através da verdade enquanto certeza, o controle do verdadeiro. Isso porque já havia uma movimentação implícita pensante de possibilitação do estabelecimento do *a priori* como fundação do fundamento. Ocorre que este *a priori* se estabeleceu por conta de uma transformação no sentido da disponibilidade que, para Heidegger, vem sendo implicitamente no pensamento filosófico desde os gregos, e que foi sobreposto à Natureza. A φύσις foi compreendida na perspectiva da presença e essa presença, para os gregos, foi concebida sob a requisição do sentido implícito da disponibilidade. Heidegger ensina (1997, p. 210):

Esta [α οὐσία] significa o Ser no sentido da presença permanente e consistente, da disponibilidade, da objetividade dada (*Vorhandenheit*) [subsistência]. O ente propriamente dito é, por conseguinte, o ente-permanente (-s *Immer-Seiende*), ἀεί ὄν. Constante e consistentemente presente é aquilo a que, de antemão, em toda a apreensão e elaboração, temos de retornar, o modelo, a ἰδέα. Constante e consistentemente presente é aquilo que, em cada λόγος, enunciado, temos de retornar como o que já está sempre disponível, objetivamente dado, o ὑποκείμενον, *subjectum*. O que já está sempre de antemão disponível, do ponto de vista da φύσις, do surgir, é o πρότερον, o anterior, o *a priori*.

<sup>2</sup> A condição de possibilidade de uma tal exigência se manifesta propriamente enquanto a História da Metafísica desde Platão.

A partir do final do medievo, este sentido implícito do Ser enquanto disponibilidade se converte em incondicionalidade, por conta de uma interpretação do sentido da disponibilidade (do Ser) que passa a ter a forma da espontaneidade (*subjectum*), atendendo já a uma nova reivindicação do pensamento. Para Heidegger, quando a verdade deixa, desde os gregos, de ser considerada como abertura, desocultar, a transformação do sentido de verdade em *veritas*, ficou reduzida à ideia de *adequatio*. “A mudança da metafísica em seu começo dispensa a ἐνέργεια para adentrar a *actualitas*, a οὐσία para adentrar a *substantia*, a ἀλήθεια (*alétheia*) para adentrar a *adequatio*” (HEIDEGGER, 2007, p. 332). Adequação é fechamento de questão, justamente o oposto do sentido próprio de ἀλήθεια. A partir dessa transformação da forma lógica da verdade, toda interpretação passou também a ganhar uma nova configuração. Então a disponibilidade enquanto o sentido do Ser que, para Heidegger, foi implicitamente pressuposto pelos gregos na presença da φύσις, passou a ser pressuposta como a disponibilidade da incondicionalidade (Sujeito), e com isso se colocou a base para a ideia moderna de liberdade, que se tornou o sentido de incondicionalidade. Mas o que vem a ser propriamente a disponibilidade?

Para o filósofo, a disponibilidade, implicitamente pensada pelos gregos, põe o ente na perspectiva do produtor produzível. Heidegger postula (2012, p 161):

*Produzir* [preparar] significa ao mesmo tempo, porém: trazer para a esfera mais estreita ou mais ampla daquilo que é acessível, para cá para o aí, de tal modo que o produzido se encontra nele mesmo por si e, como algo *por si constante*, permanece, previamente encontrável e *se acha diante de nós*. Aquilo que se encontra diante de nós de início e constantemente na esfera das posturas comportamentais humanas e, de acordo com isto, se mostra como constantemente disponível, é o todo das coisas de uso, com as quais temos incessantemente de lidar, o todo das coisas que são, as quais são inseridas segundo o seu próprio sentido em uma relação mútua, o *utensílio utilizado* e os frutos constantemente gerados pela natureza: casa e corte, floresta e campo, luz e calor. Aquilo que se acha assim presente à vista [subsistente] é considerado pela experiência cotidiana como ente em primeira linha.

O ente é a concretude produtiva; isto quer dizer que já há aqui uma forma absolutamente implícita de compreensão da *presença imediata do ente* (do seu Ser) pela perspectiva da produção, que corresponde à forma fundamental do *Dasein* enquanto lida, curadoria. Em função desta perspectiva da produção a partir do sentido primário de disponibilidade para o Ser é que, para Heidegger, ocorreram todas essas transformações do sentido do Ser (como entidade do ente) na História da Metafísica. No fim desta história, o

sentido de disponibilidade passa a ser o de incondicionalidade, e esta aparece como fundamentação para o fundamento, porque na incondicionalidade institui-se um sujeito enquanto o fundamento incondicional. Heidegger diz (2007, p. 225):

O deslocamento da composição estrutural essencial da antiga representação consiste no fato de o trazer-para-diante-de-si re-presentador de tudo aquilo que vem ao encontro estabelecer a si mesmo como o Ser do ente. A constância daquilo que se apresenta, isto é, entidade, consiste agora na representidade por meio e para esse re-presentar, isto é, nesse re-presentar mesmo. Antes disso, todo ente é *subjectum*, ou seja, algo que se encontra aí defronte por si mesmo. É somente por isso que ele reside e se acha na base (*ὑποκείμενον*, *substans*) de tudo aquilo que surge e perece, isto é, de tudo aquilo que ganha o Ser e que dele se despede. Em toda metafísica a entidade do ente é subjetividade em sentido originário. A mística medieval traduz *subjectum* e *substantia* por “*understand*” e, de maneira correspondentemente literal, *obiectum* por “*gegenwurf*” (o contrajogado). No começo da modernidade, a entidade do ente se transforma. [...] O homem torna-se um ente insigne (*subjectum*), isto é, “sujeito decidido”. [...] A subjetividade em sentido moderno é contrastada com a substancialidade e, por fim, esta substancialidade é suprimida nela.

O Sujeito Moderno enquanto a nova forma da *entidade do ente* metafísica (o Ser), se configura como uma transformação do *subjectum* que, no Medievo, era simplesmente o *ὑποκείμενον* – no entanto, para Heidegger, já deturpado no sentido da *substância*. No pensamento medieval, a substância foi interiorizada não só no ente como seu elemento último, mas como elemento interno do próprio fundamento, uma vez que na verdade requerida como certeza, a única certeza que Descartes encontrou foi o pensamento. Não por uma não “evolução” do pensamento, mas a questão da fundamentação do fundamento não tinha sido colocada na Antiguidade porque, para Aristóteles, certamente seria estapafúrdio pedir a fundamentação do fundamento: este já é, já está dado. A mudança da verdade em *veritas* implicitamente mudou a questão, porque surge o sentido de uma *concordância* por respeito à verdade. “A *Alétheia*, enquanto clareira de presença e a presentificação no pensar e dizer, logo desemboca na perspectiva da adequação, no sentido da concordância entre o representar e o que se apresenta” (HEIDEGGER, 1996, p. 107). Se há concordância, então o fundamento tem que aparecer concordado com sua fundamentação. A verdade não pode simplesmente se dar como uma evidência, ou como uma verdade dada por consenso. Para Descartes, o verdadeiro tinha que *se provar* verdadeiro, enquanto que, para Aristóteles, não era possível pedir o fundamento, uma prova do princípio, pois, como dissemos anteriormente,

isso seria o mesmo que perguntar se a φύσις existe ou não, se o sol existe ou não. É evidente que a φύσις é. Contudo, a Modernidade com sua dúvida, ousou fazer essa pergunta.

A partir da mudança da verdade em *veritas*, já haviam se transformado as possibilidades das perguntas, das questões por respeito ao Ser. Um enrijecimento lógico foi se tornando manifesto, pois se a verdade enquanto *veritas* está ligada à *adequatio*, à adequação, isso faz com que o pensamento comece a inquirir todo Ser de forma totalmente lógica, fechada. Para a Lógica, não é néscio pedir provas da existência da φύσις ou do sol porque a Lógica pode perguntar qual é a concordância de que há em um ser de verdade. Descartes duvidou disso com muita propriedade ao dizer: se posso estar dormindo, em sonhos, dentro de um contexto que não existe, por que não posso dizer que agora estou dentro de um contexto (φύσις) que não existe? Mesmo que você me espete, eu digo que posso estar sonhando que estou sendo espetada, porque posso sonhar tudo. Ele também poderia estar sonhando que está pensando; contudo sonhando ou não, *sou eu* que estou sonhando/pensando. O eu, o sujeito, se torna quase que imediatamente o fundamento, o próprio Ser. Com isso Descartes encontrou um lugar para a certeza e todo o fundamento para o sujeito que aparece e se oferece como fundamento da certeza e de todo o real, não sendo ele, a *res cogitans*, o mesmo que a φύσις e o mundo externo, a *res extensa*. Isso aconteceu, prediz Heidegger, em função da possibilidade da mudança de perspectiva da disponibilidade apreendida implícita e imediatamente no ente da lida. Na era Moderna, o pensamento exigiu a incondicionalidade na disponibilidade, e a partir dessa incondicionalidade surgiu a possibilidade de fundar o Ser no homem, no próprio Sujeito. Só seria fundamento para a Filosofia Moderna o fundamento que fosse sem condição – incondicional, portanto. Assim, tal Filosofia entendeu a possibilidade do *a priori* no sentido de ser o incondicional. Na Antiguidade, o *a priori* tem o sentido de ser o ponto de partida apenas; o εἶδος aristotélico é o *a priori*, mas ele não se oferece como incondicional. Para os gregos, ao contrário, esse experimento do ente na sua fenomenalidade direta é totalmente concreto. A primeira verdade é de que o ente aparece enquanto aquilo que ele é. A montanha aparece enquanto montanha porque ela já aparece reportada ao λόγος enquanto tal, nomeada. Ente é fenômeno, ἀλήθεια (*alétheia*). Fenômeno é o que é ainda livre de qualquer atribuição de juízo: algo que para o pensamento moderno, é impossível. Para este o ente só é se se der já em uma representação; para o pensamento grego, o ente pode ainda ser visto diretamente como fenômeno, e ser visto

assim por alusão ao seu nome. O ὑποκείμενον não é radicalmente normativo para abordagem do ente, é ainda um puro nomear. No enunciar, aquele que enuncia intervém, aqui o λόγος deixa de ser λέγειν (dizer) para ser λεγόμενον (dito) (*legomenon*). No nomear, ainda posso me reportar ao ente com a nomeação tácita, mas não a partir do enunciado, porque este já é um saber sobre o “o que”.

Tudo isto esclarece algo: para os gregos as coisas aparecem, para os modernos elas *me* aparecem, onde começa todo o sentido do que seja o *reflexivo*. Para Heidegger, este sentido já estava em Leibniz, uma vez que a reflexão é um movimento de determinação da mônada, da substância. De certo modo, pode-se dizer que começa aí a reflexão da consciência sobre si mesma. Kant formulou isso em termos de justificar o que realmente se intuía, o espaço e o tempo, de modo que todas as coisas têm a forma normativa matemática de figura em movimento. Entre Aristóteles e Kant ocorreu que o ente se tornou o objeto, o oposto. Esse termo não existia para o grego, e este pensamento não tinha o ente como contraposto porque não tinha a consciência subjetiva-especulativa mirando o ente e colocando-o dentro desta fôrma. E a concepção hegeliana do Ser como sujeito absoluto, em verdade, começou no medievo, na constituição cristã do pensamento. Em um dos seus últimos seminários, Heidegger ensina (2003, p. 25):

A Ontologia, de um lado, reduz a ἐνέργεια à determinação ôntica de *actualitas* e faz, por outro lado, com Tomás, do *Summum Ens* o *Ipsum esse*, suprime *ipso facto* toda possibilidade de questão do Ser. Toda a Filosofia moderna está sobrecarregada dessa falta ôntica que ela extrai da Ontologia cristã do Medievo. Reinstalar a Filosofia nela mesma e descarregá-la de seu elemento cristão, numa ocupação do Grego, não por ele mesmo, mas enquanto a origem da Filosofia.

Mas por que a incondicionalidade se fixou? Porque a liberdade pensada na espontaneidade da presença foi atribuída a um deus *criador* e este, enquanto tal, não poderia ser condicionado por nada além dele mesmo. Esse deus *criador* fundamentou, portanto, ainda que implicitamente (o que não foi colocado em questão antes do pensamento heideggeriano) a ideia da incondicionalidade na disponibilidade (já pressuposta pelo pensamento grego). A concretude *disponibilizante* é incondicional, é disponibilização incondicional. Para Heidegger isso foi o implícito fundamental que levou Descartes a pensar o sujeito fundado na incondicionalidade. Kant, Hegel e até Nietzsche retomaram implicitamente essa pressuposição, tendo este último, para Heidegger, compreendido isto enquanto vontade de

poder. Descartes põe a firmeza, o ente que se torna o solo, o mais concreto ao pensar a subsistência do Ser internalizando-a no sujeito; internalizada no sujeito, ela apareceu como solo firme inabalado. (Kant então pensa que, em verdade, não há a intuição da substância, mas há do espaço tempo, de modo que ficamos limitados a uma representação, mas uma representação com direito a universalidade e objetividade).

A primeira fase da questão do Ser no pensamento grego é a superabundância do ente em sua presença, a sobre-medida do ente. Eles estavam imersos nessa superabundância da presença do ente; a presença do presente era o motivo do maravilhamento, do espanto. Heidegger nos diz (2003, p.38):

É a *superabundância*, a *sobremedida* do presente. Pensemos aqui a anedota sobre Tales: ele é esse homem fascinado pela superabundância estelar, que lhe força a levar o olhar unicamente para o Céu. No clima Grego (Hölderlin, segunda carta a Böhlendorf) o homem está submergido pela presença do presente, a qual o constringe à questão do presente *enquanto* presente. O reporto a esse afluxo da presença, os Gregos o nomeiam *Thaumázein* [maravilhar-se](Cf. Teeteto, 155 d).

A Filosofia surgia exatamente deste constrangimento do presente. Este põe para o homem a imposição de pensar o presente enquanto presente. Quanto mais os gregos contemplavam, quanto mais se reportavam ao presente, mais o presente cintilava, mais luzia para eles. Já para o homem moderno, dá-se o contrário, quanto mais ele se volta para o ente nos moldes da técnica moderna, mais o ente desaparece enquanto tal. Por exemplo, quando nós contemporâneos pensamos a lua, ela já se manifesta em um fenômeno dentro do “universo estelar”, cuja presença podemos explicar em uma relação causal: seu nascimento, sua massa produzida por isso e aquilo, e então: dá-se lua. Precisamente assim, a lua desaparece exatamente no seu declinar e no seu emergir. Os gregos não se reportavam para o ente formalmente, na fôrma prévia do matemático; e isso não era por alguma insuficiência de conhecimento, mas justamente porque o povo grego e todo povo fora do ocidentalismo europeu da técnico-ciência estava (ou está) reportado sem isto que Heidegger nomeia de “armação” (a tal *mediação* [*das Gestell*]<sup>3</sup>). De modo que se a lua é buscada enquanto

<sup>3</sup> No texto *Die Frage nach der Technik, A Questão da Técnica* (2000, p. 1-36), Heidegger nomeia a fôrma para todo o conhecimento de “armação” [*das Gestell*]. A armação é, para o filósofo, uma permanência implícita inquestionada para o sentido do Ser desde a qual todo conhecimento e compreensão ocidentais se fundam e se confirmam. Como é isso? Podemos exemplificar isto questionando como, por exemplo, a Natureza é pensada segundo nosso Mundo de sentido. Ela é tomada implicitamente na lida a partir da perspectiva do recurso natural. Desde a Modernidade, toda a Natureza é (implícita e inquestionavelmente)

presença, fenômeno, nunca haveria a orientação de uma investigação meramente físico-matemática, não faria sentido.

E como então pensar o Ser enquanto ele mesmo e não mais como Ser do ente, ou a entidade do ente metafísica? *Ser e Tempo* é uma obra fundamental para a Filosofia porque é a etapa de destituição total da entidade do ente enquanto a subjetividade, de desarticulação do domínio da lógica sobre a questão do Ser, mas, contudo, não é a palavra final. Para este pensamento, o perceber deixa de ser um ato cognoscitivo de captura de algo, e passa a ser sustentação de reportagem. Verdade é enquanto localidade do Ser, o Mundo histórico-circunscrito de sentido. “[A] ‘questão do sentido do Ser’. Esta formulação foi abandonada mais tarde por essa outra de “questão da verdade do Ser” — e, finalmente pela “questão do lugar, ou da localidade do Ser” — donde o nome *Topologia do Ser*” (HEIDEGGER, 2003, p.46). É aí que o filósofo consegue, para o *Dasein*, um questionamento que o livre do lugar de consciência do homem subsistente, porque o *Dasein* agora é só um local e a questão se torna a de saber o que é *ser um local*. O que é ser esse lugar de verdade se esse lugar de verdade não é consciência subjetiva? Heidegger ensinou anteriormente que o nomear era um modo de manter o ente ainda no seu estado de fenômeno; e a enunciação, já destituía o ente do seu estado de fenômeno. Pensar o Ser por respeito ao ente (como o Ser do ente ou sua entidade) em uma representação subjetiva, implica no impedimento de pensar o Ser por respeito a ele mesmo enquanto fenômeno. Também pensar a ἀλήθεια por respeito ao λόγος já implica numa limitação da ἀλήθεια por respeito a ela mesma enquanto pura e simples desocultação. Com esta explanação, Heidegger quer introduzir a problemática da verdade enquanto *lugar*; não mais o λόγος como a fonte para compreender a ἀλήθεια, mas a investigação da ἀλήθεια enquanto ἀλήθεια, é que pode conceber a possibilidade do fundamento do λόγος. Quando filósofo diz que o nomear não é ainda um destituir o ente da sua fenomenolidade, isto significa que, originariamente, o nomear não é ainda enunciado. Mesmo o pensamento grego vinculou o fenômeno à ἀλήθεια e a ἀλήθεια ao λόγος, de modo

---

percepcionada no interior desta armação. A absolutamente visível desconformidade entre *Dasein* e Natureza no Mundo de sentido contemporâneo, se dá talvez porque há, na Natureza historicamente perspectivada enquanto mero recurso (de consumo: lazer ou contemplação), um desequilíbrio entre as possibilidades próprias da Natureza e as do *Dasein*. A *tecnização* do rio é apenas dominação. Há um rio. Como a lida compreensiva se reporta a este “há”, esta é a questão própria do Ser. Ao questionar como está este há, Heidegger se deparou com o problema de pensar o Ser enquanto técnica.

que qualquer coisa que o pensamento faça referência, ele já faz no modo da enunciação. Mesmo Homero já se reporta ao ente dizendo *o que é* o ente, *sobre* o ente. Talvez este lugar do Ser seja ainda a linguagem poética. “Constata-se a Natureza fundamentalmente não poética do acordo grego da linguagem e, contudo, não há mais alta poesia que a grega.”<sup>4</sup>

A História da Metafísica é a história do encobrimento do Ser, é o curso da história da entidade do ente, de como o Ser foi e é recoberto nessa ou naquela figura histórica. *Ser e Tempo* é então a única condição de se começar a investigação do Ser enquanto Ser; sem a consideração desta obra, o pensamento não tem os meios e o encaminhamento para a exposição do que é questão para pensar a História do Ser enquanto Ser. *Ser e Tempo* propõe todo o desmantelamento da Metafísica, coloca o *Dasein* no lugar de lugar da verdade e não no de consciência ou de uma subsistência; o põe no lugar de abertura, de sustentação de abertura a partir da compreensão da estrutura da analítica existencial. Considerando que não há mais o sujeito pré-determinado subsistente, e que o que há com o *Dasein*, é tão somente um fenômeno de ocorrência de abertura, então podemos começar a pensar o Ser enquanto Ser.

Heidegger coloca o problema da necessidade de oferecer uma contemplação do Ser e do tempo fora da perspectiva metafísica do tempo, como única forma de podermos acessar a compreensão do Ser em termos de pensamento do Ser enquanto Ser, considerada pelo filósofo importante para a compreensão da história do Ser, culminando no Ser enquanto técnica moderna. No seminário *Serenidade*<sup>5</sup>, o filósofo fala da potência fechada da técnica. Que potência é essa? A armação [*das Gestell*], a qual significa a requisição prévia que o Ser

<sup>4</sup> Pode-se dizer que a poesia de Homero é maior do que a de Hölderlin e Mallarmé, por exemplo. Contudo estes últimos, não procediam no nomear como enunciar. Por que então Homero é mais alto? A palavra grega é a mais alta porque por mais que a poesia dos mais recentes possa ser uma poesia talvez mais radical do que a de Homero, o Mundo de Hölderlin e Mallarmé não é. Apesar das tentativas, eles não podiam mais fazer o ente se manifestar nele mesmo, porque não há a disposição própria do pensamento para isso em seu Mundo. Homero pode ter sido menor em termos poéticos, no sentido de que desviou para o enunciado, mas o Mundo homérico era o Mundo de sentido que extrapolava o limite da enunciação, porque era um Mundo divinizado, de modo que toda enunciação em Homero ainda era algo cênico, plástico. Não uma enunciação científica – embora fosse uma enunciação. Já em Hölderlin e Mallarmé, a poesia não é uma enunciação como em Homero, mas seu Mundo de sentido já é totalmente científico, de tal modo que não há a recepção possível, não há disposição [*Stimmung*] possível. Por isso que são poesias difíceis de serem acessadas, sobretudo a de Mallarmé, que milita em uma linguagem não enunciativa.

<sup>5</sup> HEIDEGGER, M. **Serenidade**. Tradução: Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2000.

faz ao homem de desafiar a Natureza em termos de mera reserva. O filósofo ensina (2003, p. 61):

No *Gestell*, o homem é posto na situação de corresponder à exploração-consumo; reportação ao Ser nessa reportação. O homem não tem a Técnica na mão. Ele é o brinquedo dela. Nessa situação reina o mais completo *esquecimento do Ser*, a mais completa ocultação do Ser. A cibernética se torna o substituto da Filosofia e da Poesia. A Ciência política, a Sociologia e a Psicologia se tornam preponderantes, disciplinas que não têm mais o mínimo reporto ao fundamento. Nesse sentido, o homem moderno é o escravo do esquecimento do Ser.

Heidegger postula que é necessário, de certa maneira, corresponder à essa potência oculta, uma vez que já somos sempre lançados nela. Mas corresponder não significa promover; significa justamente se manter na tensão do contexto. O que Heidegger propõe para o estudioso é que ele corresponda a essa potência conquanto ele tome em questão tal potência, isto é, que ele assuma esse problema como matéria de pensamento. O pensador seria aquele que poderia orientar nesse contexto, e aquele que mediará a posição do estudioso entre o próprio e o impróprio. Daí ele dizer que (2003, p. 43):

220

A este respeito o que o Senhor diz de Hebel, o amigo da casa, é significativo: "Nós hoje erramos em uma casa do mundo onde o amigo está ausente {o Pensador}, aquele que os seus gostos inclinam com uma força igual, para o universo tecnicamente organizado e para o mundo concebido enquanto a casa de um habitat mais original. Falta o amigo que poderia reinvestir o caráter mensurável e técnico da Natureza {a Ciência} no segredo aberto de um natural da Natureza a ser novamente experimentado. (ibid. p. 64). Que Pensador poderia jamais nos ajudar a reconciliar esses dois domínios tornados estranhos um ao outro e que "se distanciam um do outro a uma velocidade cada vez mais louca": a Natureza tecnicamente dirigível que é o objeto da Ciência, e a Natureza natural da estadia humana?

O "amigo" nos inclina, com a mesma força, para universo tecnicamente organizado e concebido enquanto um habitat natural. Em que sentido isso? Precisamente o sentido de que o amigo, o filósofo, nos inclina a pensar dois lugares. Eu não posso me recusar a conceber a técnica, mas também não posso me recusar a não tê-la como problema. Eu sou inclinada também para ela como necessidade de compreendê-la e, com a mesma força, sou inclinada para obter a perspectiva de um Mundo de sentido concebido enquanto uma casa, um habitat mais originário. Mas falta um amigo que possa reinserir a Ciência "no segredo

aberto de um natural da Natureza a ser novamente experimentado.” A Natureza é, historicamente, concebida em termos de objeto da Ciência em seus sistemas causais sempre já conhecidos, e sempre em vista do seu Ser enquanto recurso e reserva. Já a *Serenidade*, para Heidegger, é estar postado aberto para o desconhecido, para o segredo, o oculto que se apresenta nesse Mundo dominado. E esse segredo, o que é? É a própria reivindicação histórica do Ser. Heidegger afirma que não é sem sentido essa forma de reportagem técnica às coisas, o reporto técnico, uma vez que se a História (a destinação do sentido do Ser) se colocou com essa configuração, é porque justamente ela tem um sentido de ser. Esse sentido quer dizer apenas que há um sentido, isto é, há um fundamento e um direcionamento. O direcionamento, o sentido que se deu historicamente, é o da dominação e da organização das massas; e o fundamento é o próprio projeto de exploração do Todo enquanto recurso, para reserva.

“Seria necessário pensar que uma dimensão nova da essência do homem está para ser descoberta, a partir da experiência que o homem fez de seu poder sobre a Natureza?” (HEIDEGGER, 2003, p. 44). O homem da técnica não é uma nova essência. A única coisa que nos resta é querer crer que, apesar do grau de afinamento do pensamento do homem contemporâneo, essa essência não pode se perder, porque se ela se perde, acaba o homem. Se o homem da técnica se instaurar efetivamente como essência mesmo (o *super-homem*), acaba o Homem, porque a Natureza não suportará mais: ela mesma o exterminará de sua face. Esse projeto está desdobrado, mas não está consumado no sentido de fechado, porque a essência do homem permanece ainda “trocando as pernas”. Mas no que os alunos da conferência realmente acreditam? Que há saber, que a técnica traz conhecimento do e para o Mundo. Então eles colocam a questão como se esse conhecimento pudesse apontar para algo mais radical e profundo do que a ingenuidade dos homens primordiais, os “primitivos”. O sentido essencial do Mundo técnico se oculta porque precisamente se oculta o sentido da armação, porque se oculta o sentido do projeto técnico da Ciência Moderna para todo conhecimento de tudo que há. E até Heidegger, essa problemática não foi colocada. Se acredita que a Ciência Moderna é o conhecimento legítimo e real da Natureza, dos fatos, acredita-se que a técnica é um produto do homem, uma produção deste. Trata-se, portanto, de preparar a verdadeira pressuposição que essas questões expõem, que é o desdobrar da questão da essência da técnica.

Devemos compreender o domínio onde a interpretação moderna da entidade do ente (Ser) aparece como posição e o conjunto dos pressupostos evidentes (inquestionados) nos quais o pensamento ocidental se move, para entender propriamente a essência histórica da possibilidade do Ser se transformar na técnica moderna e isto comandar quase que integralmente o *modus operandi* de nós, os homens contemporâneos. Devemos trazer o esquecimento desta questão à tona. Mas o esquecimento do Ser não é um abandono do Ser no sentido de que o Ser deixou de ser pensado; pelo contrário, o Ser, como a entidade do ente, foi cada vez mais pensado, só que pensado sobre os seus recobrimentos. Esquecimento do Ser significa dizer que o Ser enquanto Ser foi soterrado nas questões do Ser do ente. E Heidegger postula que só poderíamos compreender o sentido do Ser a partir justamente de algo contrário à entidade do ente: o (a) *fundamento* da ocultação. “Desde aí o Fragmento se torna: a eclosão tem por necessidade própria a ocultação. Na tradução de Jean Beaufret: ‘Nada é mais própria à eclosão que a ocultação’ ou melhor: “Nada é mais *caro* a eclosão que a ocultação” (HEIDEGGER, 2003, p. 45). Só há presença aí. Como só há manhã sobre o fundamento da Noite. A eclosão tem por necessidade própria a ocultação. Com isto Heidegger diz estar fazendo a história do fundamento da técnica por oposição ao fundamento próprio à φύσις. Mas o que é a φύσις? Bem mais que o sentido que temos de Natureza, o sentido da φύσις grega assinala para a ἀλήθεια ela mesma. O esquecimento do Ser então significa que a forma de compreensão da Natureza também foi se tornando cada vez mais distante e que na manifestação do Ser está implicada a ocultação; e por quê? Porque estruturalmente o Ser se determina pelo tempo. O tempo é o que propriamente realiza esse caráter de nada da ocultação, enquanto o caráter positivo da ocultação, uma vez que o tempo inclui nele precisamente o ainda-não e o já-não-mais que formam o vão do presente<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Com isso Heidegger agora esclarece porque preteriu o problema do sentido: para retirar qualquer caráter subjetivista da questão do Ser. O lugar da clareira temporal do Ser ficou, em *Ser e Tempo*, reduzido à projeção do *Dasein*. No pensamento tardio do filósofo, que corresponde a estes seminários, isto muda. É um passo à frente (não para fora!). A projeção é a permanência transitiva do *Dasein* para o Ser. Heidegger quer somente tirar qualquer caráter subjetivista da abertura, de tal modo que o *Dasein* deixa de ser a própria abertura, como se acusou que estava em *Ser e Tempo*, pois podiam não diferenciar aquilo de consciência. Heidegger muda isso ao tirar de questão, a questão do sentido: não é mais o *Dasein* frente ao sentido do Ser que é o problema do Ser. Mas o que então é o sentido? Sentido é significação, e isto está sempre historicamente preso à ideia de subjetividade. É por isso que Heidegger procura substituir agora o termo sentido pelo termo verdade. Não é mais simplesmente o *Dasein* que se projeta para o ente, mas o *Dasein* aberto que pode ouvir. Estar aberto é estar aberto na escuta. E porque está na escuta, pode ser interpelado.

Nada é sem fundamento, diz Leibniz. Nada é sem causa. Isso quer dizer que não é possível a impossibilidade de fundamento para o ente. Heidegger quer contrapor esta questão do Nada com o Nada de Hegel. Para este, o Nada se coloca como a incondicionalidade da consciência, uma vez que esta não é condicionada por nada. Ser é nada no sentido da incondicionalidade; mas esta incondicionalidade é derivada da entidade do ente enquanto Sujeito moderno. A questão para Heidegger é, portanto, a de compreender o Ser na perspectiva da Metafísica onde o Ser é posto como entidade do ente (fundamento), finalmente se desdobrando como a incondicionalidade da consciência em Hegel, para depois compreender a questão do Nada como lugar de possibilidade de uma clareira. Talvez aí consigamos fazer um apanhado histórico do Ser na perspectiva de toda a Metafísica, o que culmina tanto no Ser enquanto a técnica moderna quanto na perspectiva do pensamento do Ser ele mesmo, isto é, do último pensamento do Ser enquanto o Acontecimento [*das Ereignis*].

No fim da Metafísica, a Lógica significa ciência, ontologia, e é o que Hegel denomina como “os pensamentos de deus antes da criação”. Heidegger nos diz (2003, p. 48):

Que reporto pode haver entre o Ser e o Nada em Hegel e a formulação a qual chega o reconhecimento extra-metafísico da diferença ontológica como fonte oculta da Metafísica? Para abordar esta questão, o Seminário se interroga então sobre o *lugar* onde, no Pensamento de Hegel, se encontra a proposição dita acima. Ela se encontra no início da *Lógica*. Esta aqui é na verdade intitulada *Ciência da Lógica* (Saber [em sua estrutura orgânica] da lógica). A proposição fala desde o horizonte desde o horizonte de um *Saber* (que Hegel imagina dizendo que se trata dos pensamentos de Deus antes da criação).

É ciência da lógica porque a consciência, para toda a Metafísica, a partir de Descartes, tem a forma da razão. A razão é um pensamento de configuração lógica; e ciência da lógica quer dizer ciência do pensamento. A ciência da consciência tem a forma da lógica, pois o comportamento da consciência é o de associação de ideias segundo princípios – uma regra da lógica. Quando Hegel fala em ciência da lógica ele fala em ciência da consciência. E porque a ciência da lógica é, para Hegel, a ciência da consciência, ele pode dizer que são

pensamentos de deus antes da criação, porque é o saber do *a priori*. É o saber da compreensão pré estabelecida para todo e qualquer concreto, todo e qualquer ente.<sup>7</sup>

Dissemos que desde Descartes a questão da verdade se configura como certeza. De modo que a questão do fundamento pede uma fundamentação para que aquele fundamento seja garantido como fundamento. A questão do *a priori* se desloca para o âmbito da consciência, e a absolutização do cogito cartesiano se dá no saber absoluto.

O absolutismo da consciência coloca o homem tanto do pensamento filosófico, quanto científico, religioso e pré-filosófico, como o Senhor do Tudo. Tudo deve servi-lo: o conhecimento, o outro, a Natureza. Esta iluminação quer dizer: a implícita e cotidiana clareza de sentido, a implícita e cotidiana clareza de compreensão. Heidegger nos diz (2003, p. 60):

O modo dessa destinação é a *Objetidade* [*Gegenständlichkeit*] (enquanto o ser-objeto do objeto). Ora quanto mais a Técnica moderna se desdobra, tanto mais a *ob-jetidade* [*Gegen-ständlichkeit*] se transforma em reserva [*Beständlichkeit*] (ater-se à disposição). Hoje já não mais objetos [*Gegenstände*] (o ente enquanto ele se atém postado frente a um Sujeito que o toma em vista) — não há mais senão reservas [*Bestände*] (o ente que se atém pronto para ser consumido); em português poder-se-ia talvez dizer: não há mesmo mais *substâncias*, mas apenas *subsistências* no sentido de "reservas". Onde as políticas de energia e de planejamento territorial, as quais não têm mais afazer com objetos, mas, no interior de uma planificação geral, põem em ordem sistematicamente o Espaço em vista de uma planificação futura.

O Ser se oferece como reserva e o meu existir lançado no Mundo compreende imediata e pré-ontologicamente a significação Ser como reserva. Qualquer criança hoje na escola e na vida apreende isso pré-ontologicamente, sem que ninguém verbalize diretamente. No Mundo impessoal, você vale se você reserva. Heidegger quer com isso apontar que, embora a língua esteja nesse processo de decadência (onde o Ser interpela o *Dasein* pré-tematicamente como reserva e é compreendido implícita e necessariamente como reserva), deu-se uma brecha em *Ser e Tempo*, no momento em que o filósofo foi perguntar o que é o

<sup>7</sup> Já a compreensão do Ser heideggeriana se dá em uma estrutura que implica um comportamento ôntico: o *ser-no-mundo* não é de modo algum um *a priori* formal. Há fenômenos concretos implicados na constituição do Ser como: *ser-no-mundo*, *ser-para-a-morte*, temporalidade e a cura. Esses momentos estruturais da compreensão do Ser não são formas lógicas, são *existenciais*, são fenômenos. Então, pensar a compreensão do Ser como *a priori* não pode ser pensar este como algo formal da lógica, pois este não tem forma e conteúdo: ele é dado pelo empírico.

Ser. Pela primeira vez na história do pensamento ocidental, a questão que se pôs não era a de saber o que seria o Ser do ente, mas simplesmente *o que é Ser*. E quando essa questão “*o que é Ser?*” entrou como problema, apareceu o Ser interpelando o *Dasein* enquanto técnica e reserva. Se Heidegger não tivesse perguntado o que é Ser, se tivesse perguntado, como toda a Metafísica, sobre *o que é o ente*, ou sobre o Ser do ente, ele não poderia radicalmente saber que o Ser estava se apresentando como reserva. Essa foi talvez a primeira “espetada” concreta de um pensamento ocidental na Metafísica, o primeiro golpe de peso. Quando o Ser começou a ser problematizado como questão por ele mesmo a parte do ente, aí o Ser pôde aparecer como isso que nos interpela, e que nos interpelando na forma em que nos interpela, dirige a nossa compreensão integralmente. O Ser nos interpela como Mundo histórico-circunscrito de sentido, isto é, isso que nos interpela como o que está estabelecido de sentido aí no Mundo dirige a compreensão do *Dasein* cotidiano.

Heidegger trata do problema da possibilidade de uma mudança no contexto histórico do pensamento a partir de uma mudança na estrutura da linguagem. “Estando bem entendido que não é em dez ou vinte anos que se pode pôr de lado uma herança bimilenar. Ao invés disso a Filosofia de hoje se limita a correr atrás da Ciência, no desconhecimento das duas únicas realidades da época presente: o *desenvolvimento econômico* e o *aparelhamento* que o requer”. (HEIDEGGER, 2003, p. 51). A linguagem, segundo o filósofo, está se transformando em pura informação. Ela está sendo apreendida na perspectiva da operacionalidade calculadora da informação. O filósofo postula (2003, p. 50):

Roger Munier observa que é com efeito um caráter essencial das linguagens da informática o constituir por agrupamento de tudo, a partir de uma análise reducionista, uma estrutura nova e absolutamente pobre disso que funcionará doravante enquanto essência da linguagem em todas as operações técnicas. A linguagem é assim decapitada e reduzida imediatamente em conformidade à máquina. É claro que um reporto à linguagem que torna possível um tal fenômeno é a compreensão desta aqui como simples instrumento de informação.

Dá-se notícias da Natureza, não há mais a pretensão de descrevê-la em sua *genesis*, em seu Ser. A Física contemporânea trata qualquer problema como se já sempre fosse conhecido se debruçando nas relações que pode estabelecer com ele. Tudo que a Física sabe do movimento, ela tem questão do que é possível fazer valer com a manipulação das formas do movimento. Ela oferece um novo reporto à Natureza que é a nova pretensão da

Física de produção do homem. “O importante, acrescenta Heidegger, é compreender que a Física não pode dar o salto para fora dela mesma” (HEIDEGGER, 2003, p. 54).

A destinação final da Metafísica nos séculos XIX e XX foi a do Ser enquanto objetividade. E quanto mais a técnica moderna se desdobra, tanto mais a objetividade do objeto, que significava conhecimento, se transforma em reserva, significando acúmulo e apenas a plena disponibilidade. Para Heidegger toda ciência moderna já é uma produção da técnica, porque a técnica na sua essência configura um propósito de abordagem pré-temático específico da Natureza. Antes, a subsistência do Ser, a entidade do ente, era pensada para o conhecimento enquanto conhecimento; algo é permanente, subsistente, aí disponível para a abordagem investigativa – e foi assim desde Platão. Agora algo é permanente não mais no sentido de qualquer busca ou produção de verdade, de conhecimento, mas no sentido simplesmente de algo tem que estar sempre aí disponível, e descartável de preferência. A partir dessa experiência de nosso tempo, Heidegger diz (2003, p. 60-61):

Ora um dos momentos essenciais desse modo do Ser do ente contemporâneo (a disponibilidade para um consumo planejado) é a *substituibilidade*, o fato que cada ente se torna essencialmente *substituível*, em um jogo generalizado onde tudo pode tomar o lugar de tudo. Isso é o que manifesta empiricamente a indústria de produtos de “consumo” e o reino do descartável. Ser, hoje, é ser-substituível. A ideia mesmo de concerto se tornou uma ideia “anti-econômica”. A todo ente de consumo é essencial que ele seja já consumido e chamado, assim, à sua substituição. Nós temos aí uma das faces do desaparecimento do tradicional, disso que se transmite de geração em geração. Mesmo no fenômeno da *moda*, o essencial não é o *adorno* (a moda se tornou, assim, enquanto adorno tão anacrônica quanto o concerto), mas a substituibilidade dos modelos de estação em estação. A roupa não é mais trocada quando e porque se tornou defeituosa, mas porque ela tem o caráter essencial de ser “a veste do momento à espera da seguinte”.

Isso ocorre de tal modo que a própria ideia de subsistência mudou: o que deveria ser sempre o mesmo para a investigação, agora deverá ser sempre o substituível: é ainda o mesmo, mas o mesmo enquanto o que permanece como sempre já substituível. Esse *mesmo* era em vista do conhecimento, em vista do Ser enquanto ideia, pensamento, mas a questão não é mais a de conhecer: o que foi fornecido durante dois milênios de ideia já basta. E por isso as investigações científicas não descobrem, elas não têm mais o ente para conhecer: elas já têm todos os pressupostos e repetem-os em cada pesquisa. O que a ciência da técnica consegue, é compilar características que ela já tem como estrutura de conhecimento; e o que

escapa a isso permanece fora de questão, porque não sabemos mais fazer conhecimento do Ser de algo.

O conhecimento agora é pura e simplesmente conhecimento de ordenação e planificação, isto é, de trato com reserva. O Ser do ente não é mais questão. Com isso Heidegger ensina (2003, p. 60):

Tudo (o ente no todo) toma lugar de imediato no horizonte da utilidade, do comando, ou melhor, do *patrocínio* disso do qual é preciso se assenhorar. A floresta cessa de ser objeto (o que ela era para o homem científico dos séculos XVIII e XI) e se torna para o homem, enfim desmascarado enquanto técnico, isto é, o homem que visa o ente *a priori* no horizonte da utilização, o "espaço verde". Nada mais pode aparecer na neutralidade objetiva de um face a face. Não há mais nada que reserva.

A Natureza que experimentamos é o espaço verde para o meu consumo ou lazer e/ou reserva, de modo que mesmo a questão do *em si* moderna não compete mais. Não mais a constancialidade, mas a requisitabilidade, a possibilidade de a Natureza ser comandada, de estar permanentemente somente à disposição para uso. Na requisitabilidade o ente é posto como fundamentalmente disponível para consumo. E esta requisitabilidade tem sua raiz há dois mil anos no pensamento grego, contudo tal requisitabilidade não era vista meramente em vista do consumo. A ideia da superabundância da presença era o problema. Se tornou puro consumo uma vez que o homem enquanto o Sujeito índice de determinação de todo o real, foi colocado como a lei, como o diretor do saber, o fundamento inquestionável, e o Ser requereu o homem nessa perspectiva. O Ser foi pensado como presença na disponibilidade desde o pensamento grego, mas não havia o *eu* como diretor; contudo, podemos pensar que este acaba sendo uma consequência possível daquele.

A disponibilidade do ente para o consumo planejado é uma outra forma de demanda da disponibilidade, portanto: a *subsistibilidade*. O Ser contemporâneo é o *ser substituível*, é ser objeto de consumo. Isso quer dizer que, aos poucos, o homem vai perdendo cada vez mais a compreensão do ente, porque não há mais o aprendizado próprio do ente, não há mais tradição: o aprendizado que está sendo empregado é no sentido de produzir consumo. O ente cada vez mais é menos inquirido no seu Ser, até porque como ele é descartável, não tem porque conhecer seu Ser, porque seu Ser é apenas o substituível.

A ideia de presença na perspectiva da Metafísica, da armação, dá esse caráter de atualidade, pois a renovação tem que estar atual. Por isso Heidegger nos ensina acerca dessa forma de nosso Ser histórico (2003, p. 61):

No *Gestell*, o homem é posto na situação de corresponder à exploração-consumo; reportação ao Ser nessa reportação. O homem não tem a Técnica na mão. Ele é o brinquedo dela. Nessa situação reina o mais completo *esquecimento do Ser*, a mais completa ocultação do Ser. A cibernética se torna o substituto da Filosofia e da Poesia. A Ciência política, a Sociologia e a Psicologia se tornam preponderantes, disciplinas que não têm mais o mínimo reporto ao fundamento. Nesse sentido, o homem moderno é o escravo do esquecimento do Ser.

O homem se reporta ao Ser nessa forma de reportação. E o Ser se dá ao esquecimento, completamente. Mas o Ser também tem seus limites, porque se o Ser destrói o homem se ocultando, também fica sem abertura de possibilidade de manifestação. Que o Ser, portanto, não possa ser absolutizado a partir de si: eis a antítese a mais aguda por respeito a Hegel, pois o Ser para Hegel é absolutização a partir de si próprio, da própria consciência. “Ele [Hegel] não o diz senão em eco ao cristão ‘Deus tem necessidade dos homens’. Para o Pensamento de Heidegger, ao contrário, o Ser não é sem o seu reporto ao *Dasein*<sup>8</sup>. Nada mais distante de Hegel e de todo o Idealismo”. (HEIDEGGER, 2003, p. 61) O Ser não é algo antes que se reporta ao *Dasein* como o Deus de Hegel.

Historicamente instaurou-se na Modernidade a figura do sujeito, do agente do conhecimento. A ideia da Ciência no princípio da Modernidade era a ideia da produção do saber rigoroso em vista da obtenção dos segredos do comportamento da Natureza para a dominação da mesma. Conseguindo isso como uma grande enciclopédia de saber da Natureza não se precisou mais saber da Natureza: agora é operar com esse saber. A técnica não quer do saber, nada além disso. Ela não precisava mais nem do sujeito nem do objeto. Conhecer a Natureza não era mais interesse da técnica, seu interesse passou a ser agora o de compreender os meios de uma planificação do sabido para dominação, ordenação e manipulação desse sabido enquanto recurso, para reserva. Lá nos gregos, a ideia de saber os segredos da Natureza era para ter os meios de obter energia da Natureza; agora é como usar essa energia em vista da própria manipulação de todos os recursos da Natureza,

<sup>8</sup> "Mais original que o homem é a finitude do *Dasein* nele". HEIDEGGER, Martin. **Kant e o Problema da Metafísica**. Tradução: Alexandre Franco de Sa & Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro-RJ: Editora Via Verita, 2019, p. 285.

fundamentalmente o recurso principal, o homem: os “recursos humanos”, onde somos nada além de reserva, e recurso de relação comercial. Com o predomínio do projeto da técnica que, segundo Heidegger, dissolveu sujeito e objeto na figura do recurso, ou seja, a natureza é apenas recurso e reserva; e recurso em vista do desenvolvimento econômico absolutamente incondicional. Em vista dessa transformação, a Natureza que já tinha perdido seu caráter próprio na fase sujeito-objeto, se tornou um sistema de causa e efeito, um sistema causal de produção de fenômenos. Quando esses fenômenos já estão todos mapeados nas suas possibilidades, a Natureza deixa de ser Natureza para ser recuso puro e simples, onde o rio não é mais rio, e sim usina de energia, onde o solo é zona de mineração, a floresta é área de recurso de madeira, e o verde se torna espaço verde no sentido puro e simples de lugar de turismo, de recurso para este, recreação, indústria farmacêutica, agropecuária, etc. A Amazônia é fonte para servir à indústria de medicação, da madeira, remédio, alimento; o solo dá ouro, nióbio, petróleo. É isso que é Natureza. Esta não nem mais nem mesmo o sistema causal como dentro da Física antiga ou moderna. Conhecimento agora é somente o de saber como podemos usurpar e acumular. Este é agora como um princípio normativo implícito. Esse momento da técnica é um momento de instauração da consumação da Metafísica em linguagem de informação. Cibernética, que é a linguagem que permite a transmissão plena do totalitarismo implícito nesse modelo. Essa linguagem da informação constitui a estrutura desse tipo de saber, permite que esse saber se convalide em todos os âmbitos.

\*\*\*

### Referências

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo-SP: Abril Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Grundbegriffe der Aristotelischen Philosophie**. Gesamtausgabe Band 18. Vittorio Klostermann GmbH: Frankfurt am Main, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Metafísica**. Tradução de Mário Matos e Bernhard Sylla. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 23	Maio - Agosto 2021	p. 210 - 230
--------------------------	--------	-------	--------------------	--------------

\_\_\_\_\_. **Kant e o problema da Metafísica.** Tradução: Alexandre Franco de Sa &| Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro-RJ: Editora Via Verita, 2019.

\_\_\_\_\_. **Sein und Zeit.** 17a Aufl. Tübingen. GA Band 2. Max Niemeyer Verlag GnbH e Co. 2006.

\_\_\_\_\_. **Os Problemas Fundamentais da Fenomenologia.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Serenidade.** Tradução: Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

\_\_\_\_\_. **Thor Seminars.** Translated by: Andrew Mitchell and François Raffoul. Indiana-USA: Indiana University Press, 2003.

# DISCIPLINA É LIBERDADE? A PARADOXAL LIBERDADE DO ENSINO REMOTO MEDIADO POR TECNOLOGIAS

Marcos Henrique da Silva Amaral<sup>1</sup>

## Resumo

O objetivo deste artigo é explicar por que, podendo gozar de liberdade e flexibilidade para organizar suas rotinas de estudo em consonância com seus próprios desejos ao longo da pandemia do novo coronavírus, que lhes colocou sob a égide do ensino remoto mediado por tecnologias, os discentes da educação básica clamam pelo retorno da tutela e da vigilância de uma instituição disciplinar como a escola. Isto em um contexto em que a demanda por mudanças que lhes concedessem precisamente a liberdade de que hoje querem abrir mão tem sido alvo de políticas públicas que redesenham toda a educação básica. Os dados são provenientes de observações sistemáticas a partir da experiência do autor como docente na educação básica em três escolas do Distrito Federal, bem como da aplicação de questionários aos discentes dessas instituições. Os resultados da análise operada a partir de tais dados indicam para a conformação, no molde remoto de ensino, de uma “liberdade paradoxal” que, segundo o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, caracteriza o que chama de sociedade do cansaço. Essa pretensa liberdade acirra um processo de autocobrança, potencializando sentimentos como culpa e inaptidão, e cristaliza um regime atenção caracterizado pelo excesso de estímulos e pela dispersão que, invariavelmente, leva a uma nova percepção a respeito do uso tempo e aos clamores pelo retorno do panoptismo da instituição escolar.

**Palavras-chave:** Sociedade do cansaço. Paradigma do desempenho. Ensino à distância. Saúde mental. Coronavírus.

## IS DISCIPLINE THE SAME AS FREEDOM? THE PARADOXAL FREEDOM OF REMOTE EDUCATION MEDIATED BY TECHNOLOGY

231

## Abstract

The aim of this paper is to explain why the high school students call for the return of the tutelage and surveillance of a disciplinary institution such as the school, even when they are able to enjoy the freedom and flexibility to organize their study routines in accordance with their own interests and desires throughout the new coronavirus pandemic, which placed them under the aegis of distance learning mediated by technologies. This happens in a context in which the demand for changes that would grant them precisely the freedom they now want to give up has been the target of public policies that redesign the Brazilian education. The paper data come from systematic observations based on the author's experience as high school teacher in three schools in Federal District — one of 27 federative units of Brazil —, as well as survey research among the students at these institutions. The results of the analysis point to the conformation, in distance learning, of a “paradoxical freedom” which, according to the South Korean philosopher Byung-Chul Han, characterizes what he calls the burnout society. This so-called freedom incites a process of self-exploitation, potentiating feelings such as guilt and ineptitude, and crystalizes an economy of attention characterized by excess of stimuli and dispersion which invariably leads to a new perception about the use of time and the clamor for the return of panoptism of the school institution.

**Keywords:** Burnout society. Paradigm of achievement. Distance learning. Mental health. Coronavirus.

---

<sup>1</sup> Doutor em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pesquisador do grupo Cultura, Memória e Desenvolvimento (CMD/UnB). E-mail: marcoshenriquesa@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-4655-6050>

## INTRODUÇÃO

*“Façam uma experiência, deem-nos, por exemplo, mais independência, desamarrem as mãos de qualquer um de nós, ampliem nossa esfera de ação, relaxem a tutela e nós... eu lhes asseguro: nós imediatamente pediremos a volta da tutela”.*

(Fiódor Dostoiévski)<sup>2</sup>

No dia 11 de março de 2020, o Governo do Distrito Federal decretou a suspensão das aulas em toda a rede de ensino — inclusas escolas públicas e privadas — em decorrência da crise sanitária provocada pela pandemia do novo coronavírus<sup>3</sup>. A medida, em princípio válida por cinco dias, foi prorrogada posteriormente por um período superior a três meses<sup>4</sup>, tempo necessário para o planejamento de estratégias que assegurassem o prosseguimento do ano letivo sem ferir as prescrições profiláticas demandadas pela situação. O imbróglio a respeito do retorno das aulas somente encontrou solução definitiva — ou quase definitiva — na primeira quinzena de julho, quando foram retomadas de forma remota, com auxílio de diferentes tecnologias da informação e da comunicação (TICs), a exemplo do *Google Classroom*, do *moodle* e do *Google Meet*. A solução, em princípio óbvia, uma vez que se apresentava como a única que possibilitava a emulação de algo nos moldes do paradigma educacional vigente, porém mantendo as medidas de isolamento social recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde brasileiro, suscitou inúmeros debates a respeito da eficácia do formato adotado, principalmente se considerada sua natureza emergencial, bem como acirrou recentes e não tão otimistas prognósticos sobre a educação brasileira, que vieram a culminar no mais recente Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, em mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Básica e na consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup>.

232

<sup>2</sup> Cf. Dostoiévski (2011, p. 115).

<sup>3</sup> Cf. Decreto 40509/2020.

<sup>4</sup> Cf. Decreto 40520/2020; Decreto 40583/2020; Decreto 40817/2020.

<sup>5</sup> Cf. Lei 13005/2014; Lei 13415/2017. A respeito dos prognósticos mencionados, me refiro especial aqueles sobre a necessidade de criar um novo modelo educacional que enfatize, antes da retenção de conteúdo, habilidades e competências estimuladas por metodologias cujos cernes são o protagonismo do aluno, a iniciativa e o autodidatismo.

Assim, juntamente aos indícios significativos de lacunas no processo de aprendizagem deixadas pelo ensino remoto mediado por tecnologias — as quais de certo merecem um estudo à parte —, se proliferaram e se acirraram discursos que preconizavam a necessidade de autonomia, iniciativa, autodidatismo, senso de responsabilidade e outras qualidades análogas por parte dos discentes, as quais deveriam vir na esteira da significativa liberdade de que gozariam a partir de então para organizar seus estudos. Curiosamente, à medida mesma que a população nacional via suas liberdades mitigadas em razão das providências para contenção do novo vírus, os discentes da educação básica, e especialmente aqueles do ensino médio, exonerados de parte significativa das técnicas disciplinares que caracterizam a instituição escolar, ganhavam uma autonomia sem precedentes para que pudessem organizar o processo de aprendizagem a seu bel-prazer.

No lugar da rigorosa distribuição em salas de aula, não raro exíguas e dotadas de grades em suas janelas — quando da existência destas —, a possibilidade de estudar em quaisquer dos cômodos de sua própria residência ou, quiçá, ao ar livre, em outra cidade ou outro estado. Em substituição às carteiras geometricamente dispostas de modo a evitar o contato contínuo entre dois ou mais indivíduos e refrear potenciais fontes de distração, a oportunidade de estudar “jogado” no sofá, na cama ou no chão. Sem a necessidade do uso de um uniforme que, em última instância, sinaliza para uma tentativa de padronizar os comportamentos no prédio escolar, os discentes vislumbraram ser possível cumprir os estudos sem sequer despirem-se de seus pijamas. Sem a coerção ininterrupta possibilitada pelos olhares vigilantes e hierárquicos de câmeras, professores, inspetores e demais instâncias escolares, aquilo que antes poderia soar como o labirinto imutável dos behavioristas parece perder sentido, trazendo à tona inúmeros itinerários, sem que um ou outro ganhe primazia sobre os demais<sup>6</sup>. Na mesma direção, a desregulamentação do tempo de estudo promovida pela ideia de assincronicidade — modelo de interação que, de um lado, pode ocorrer a qualquer momento e, de outro, não pressupõe sincronia entre os interlocutores — advoga ao próprio aluno a função de controlar o ritmo das atividades. Isso tudo ao passo em que o regime de silêncio e retidão corporal que historicamente caracteriza as escolas é substituído pela multiplicação de estímulos sensoriais que passam a competir pela atenção dos discentes — veremos que, não raro, uma das maiores queixas em relação à educação remota é a “*falta de foco*” ou a “*dificuldade para concentrar-se*”.

<sup>6</sup> A reminiscência à imagem do labirinto behaviorista é operada por Zygmunt Bauman (2011, p. 118) para se referir à rotina monótona em que só há um fim a ser descoberto e perseguido a partir de operações básicas de estímulo-resposta, aqui equivalentes às bonificações e sanções do ambiente escolar.

Fazendo referência à análise de Michel Foucault (2014) sobre as instituições disciplinares na *magnum opus Vigiar e Punir*, diríamos que ficamos diante da desinstitucionalização dos micropoderes escolares cujo objetivo final seria proceder um “bom adestramento” dos corpos e consciências para criar indivíduos úteis, dóceis, treinados para a obediência. E se é verdade que o controle exercido pelas instituições disciplinares se caracteriza, como assevera Foucault, pela abolição dos suplícios corporais e, por consequência, também de sua ostentação pública, é igualmente verdadeiro que a microfísica do poder instaurada por elas não deixa de ser sentida como cerceamento das liberdades individuais em favor de demandas supergóicas estabelecidas pelo contexto. Não por acaso, o sujeito da obediência frequentemente maneja pequenas astúcias — táticas — capazes de tensionar as técnicas disciplinares que lhe são impingidas, ainda que possam aparentar ser indícios do êxito de um sutil processo de adestramento<sup>7</sup>. Estamos nos referindo precisamente ao que Michel Foucault (2014, p. 30) denomina “pontos de lutas e de inversão pelo menos temporária da relação de forças” os quais acabam por desvelar não somente muitas das nuances do poder disciplinar nem sempre vislumbráveis enquanto formas de controle, mas igualmente suas fissuras internas. No contexto escolar, isso pode ser visto na prática da “cola”, nas negociações cotidianas informais que colocam em xeque as hierarquias funcionais e a distribuição temporal das atividades, nas microalterações verificadas nos uniformes — amarras e recortes feitos pelos discentes —, nas troças e dribles que passam ao largo do controle disciplinar, nas reclamações e demonstrações de desinteresse etc.

Não soaria equivocado afirmar, então, que as novas circunstâncias instauradas pela pandemia do novo coronavírus, especialmente no tocante aos múltiplos rearranjos espaço-temporais encetados pelo ensino remoto, acenariam com uma liberdade há muito aspirada pelos estudantes, ilustrada pelas táticas (CERTEAU, 1994, p. 100) que cotidianamente põem em xeque os micropoderes escolares e sentida pelos efeitos desses pontos de luta, como as recentes discussões sobre o ensino domiciliar e a formatação de um “Novo” Ensino Médio, em que ideias como “protagonismo juvenil”, “iniciativa”, “fazer criativo” e “fazer científico” desconstroem, larga medida, o modelo disciplinar anterior em favor da construção de

<sup>7</sup> A este respeito, destaco o diálogo estabelecido por Michel de Certeau (1994) com os postulados Foucault. Na obra *A invenção do cotidiano*, o autor faz da categoria “tática” para se referir ao reaproveitamento simbólico ou resignificação de símbolos que, na aparência, podem denotar a aceitação de valores hegemônicos, mas que na realidade representam outros valores e frequentemente possibilitam uma subjetivação idiossincrática em detrimento do ímpeto homogeneizador das técnicas disciplinares: uma engenhosidade para fazer a posição mais fraca parecer mais forte (CERTEAU, 1994, p. 86-90). Assim, as “táticas” seriam uma forma de contrapartida aos micropoderes exercidos pela sociedade disciplinar, porém postas no plano dos sujeitos da obediência.

“itinerários formativos” e “projetos de vida”<sup>8</sup> a serem percorridos não como um golpe do destino, mas em consonância com as venetas individuais dos próprios alunos. Em que pese seu caráter emergencial, o ensino remoto aqui observado catalisou, portanto, o atendimento a essas inúmeras e talvez atávicas demandas estudantis, motivo suficiente para que pudéssemos pensar que — em perspectiva comparativa com o ensino presencial — seria bem recebido tanto por discentes como por familiares. No entanto, o que se verificou foi um curioso movimento na direção contrária, com clamores em favor do retorno da tutela disciplinar do prédio escolar, como evidenciam as falas de alguns alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal, aqui transcritas a título de exemplificação<sup>9</sup>: *“Estudar em casa não é essa maravilha que eu pensava antes, não consigo me concentrar como em sala de aula”*; *“O ensino presencial é muito melhor mesmo. Nunca achei que falaria isto”*; *“Não gosto nem um pouco dessa forma como estamos estudando. Eu achei que estudar à distância ia ser muito bom... Mas só trouxe dor de cabeça. Tô me esforçando ao máximo para acompanhar o conteúdo, mas tenho muita dificuldade para aprender sem a pessoa estar na minha frente explicando as coisas”*; *“Estudar em casa tá sendo mais difícil do que eu pensava. Aprendi muita coisa, inclusive a dar valor à escola”*<sup>10</sup>. Algo semelhante fica evidenciado em levantamento feito junto a alunos de 1ª série de ensino médio de uma escola do Distrito Federal, quando 91,4% disseram sentir falta da rotina na escola<sup>11</sup>.

Como explicar a contemporização da aparente contradição entre demandas por liberdade e o clamor pela tutela de uma instituição disciplinar? Ou seja: como se explica que, gozando de autonomia e flexibilidade para que organizem suas rotinas de acordo com seus próprios desejos, os alunos peçam o retorno do controle espaço-temporal promovido pela escola? Fazendo alusão à obra de Dostoiévski (2011) que nos serve de epígrafe, por que, podendo se abandonar a uma “verdadeira vida viva”, longe do que seriam as amarras da sociedade disciplinar, os discentes demonstram uma clara preferência pelas repressões supergóicas de nosso modelo civilizacional? Para responder a este questionamento de forma precisa, seria necessário um minucioso exame das diversas variáveis intervenientes no fenômeno, incluindo as estratégias didático-pedagógicas adotadas pelos professores dos

<sup>8</sup> Uma crítica pertinente a essas novas terminologias pode ser encontrada em Demo e Silva (2021).

<sup>9</sup> Para fins de organização textual, optou-se pela transcrição das falas dos alunos sempre em itálico ao longo do artigo.

<sup>10</sup> Relatos de alunos do Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB), onde o autor do presente trabalho lecionou ao longo do ano letivo de 2020.

<sup>11</sup> Levantamento feito em março de 2021, em uma amostra (n) de 152 alunos, que assegurou um erro amostral relativamente tolerável de aproximadamente 6,46% para a população (N) de 416 alunos da 1ª série matriculados no Centro de Ensino Médio 5 de Taguatinga (CEM 5).

discentes que compõem a amostra analisada. Porém, dado o escopo do presente trabalho, não lograríamos alcançar tamanha exaustividade. O que se pretende perseguir, doravante, é a hipótese de que essa aparente contradição encontraria explicação no que Byung-Chul Han (2015; 2017a) caracterizaria como uma mudança de paradigmas no exercício do poder. Segundo o prognóstico do filósofo sul-coreano, a sociedade contemporânea — em que a ampliação proeminente dos fluxos informacionais promovidos pelas tecnologias da informação possibilita um acesso progressivamente mais facilitado ao conhecimento e o discurso hiperindividualista e meritocrático que caracteriza o ideário neoliberal se torna um axioma — abandona o paradigma “negador” da sociedade disciplinar foucaultiana para priorizar um “esquema positivo de poder”, tornando-se uma sociedade de desempenho. Conforme sua definição:

A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito. Também ao dever inere uma negatividade, a negatividade da coerção. A sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O *poder* ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa exatamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo *não*. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos fracassados (HAN, 2015, p. 24-25).

236

Note-se que, na sociedade de desempenho, o que inicialmente se configuraria como liberdade é, em verdade, uma nova forma de coerção cuja origem, antes alheia aos discentes e ilustrada pelo prédio escolar, passa a se situar neles mesmos sob a forma de autocobrança e autoexploração. Esta, por sua vez, é potencializada pelos docentes que, sem a sua tradicional máquina de observar e controlar — o prédio escolar —, difundem a ideia de que, no ensino remoto, o sucesso escolar depende essencialmente dos próprios alunos: “*só depende de vocês*”; “*vocês são capazes*”; “*vocês precisam correr atrás*”; “*o seu futuro está em suas mãos*” — foram algumas das frases mais repetidas pelos professores na ferramenta *Google Classroom*, adotada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal nos anos letivos de 2020 e 2021.

É válido notar que não estamos diante um processo propriamente novo. Conforme mostra Han (2017a), a sociedade do desempenho se conforma à medida que avançam os ditames neoliberais acerca da autoconfiguração, do autoplanejamento e do autoempreendedorismo; algo que precede, em alguns anos ou décadas, a circunscrição temporal analisada por este trabalho e de que a profusão descontrolada de *coaches*, livros de autoajuda,

“*selfs*” e filtros para editar registros fotográficos nas redes sociais são traços heurísticos<sup>12</sup>. A pandemia do novo coronavírus e suas consequências, como o ensino remoto adotado emergencialmente para mitigar os danos ao processo de aprendizagem, operam essencialmente como catalisadores desse discurso do desempenho, responsável, como propõe Han (2017b, l. 554, paginação irregular, *edição Kindle*), pela disseminação de frustração e cansaço generalizados — daí o título de uma de suas mais famosas obras, *Sociedade do Cansaço* — e enfermidades psíquicas como depressão, *burnout*, déficit de atenção e hiperatividade.

Assim sendo, a hipótese que sintetiza o percurso deste texto é de que a liberdade aventada pelo ensino remoto não é outra coisa senão uma nova forma de coerção, mas agora interiorizada e, por isso, intensificada, uma vez que se confunde com a positividade e a pretensa liberdade ensejadas pelo verbo *poder* e pela valorização de qualidades como autonomia, autodidatismo e iniciativa. Conforme sintetiza Han (2017a) na obra *Agonia do eros*:

(...) o sujeito de desempenho é livre na medida em que não está submisso a outras pessoas que lhe dão ordens e o exploram; mas *realmente livre ele não é, pois ele explora a si mesmo* (...). O explorado é o mesmo explorador. A gente é vítima e algoz ao mesmo tempo. A autoexploração é muito mais eficiente do que a exploração alheia, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. (...) O *tu podes* gera coerções massivas nas quais, via de regra, o sujeito de desempenho se fragmenta. A coerção autogerada lhe parece ser liberdade, de tal modo que ela não é reconhecida como tal. O *tu podes* exerce inclusive mais coerção do que o *tu deves*. A autoc coerção é muito mais fatal do que a coerção alheia, pois não é possível haver nenhuma resistência contra ela” (HAN, 2017a, p. 13-14, grifos nossos).

Os dados que subsidiam essa hipótese são provenientes de observações sistemáticas a partir da experiência do autor como docente na educação básica em três escolas públicas do Distrito Federal: o Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB), o Centro de Ensino Médio 5 (CEM 5), ambos em Taguatinga, e o Centro de Ensino Médio 12 (CEM 12) de Ceilândia. Também foi feita a aplicação de questionários com auxílio da ferramenta *Google Formulários* — opção justificada pela dispersão espacial da população estudada, pelas condições sanitárias desfavoráveis e pela natureza do tema estudado. Tais dados corroboram para a conformação de uma “liberdade paradoxal” (HAN, 2017b, l. 1655, paginação irregular, *edição Kindle*) que, de um lado, (*I*) acirra um processo de autocobrança, eventualmente convertida em violência simbólica, na medida em que se descola das condições objetivas de possibilidade e

<sup>12</sup> É notório que o ponto de encontro entre autores como Anthony Giddens (2002), na obra *Modernidade e Identidade*, e Ulrich Beck (2011), na obra *Sociedade de Risco*, é precisamente o arco histórico caracterizado pelo recrudescimento das possibilidades de autoconstrução do indivíduo. Somos não o que somos ou o que fizemos de nós, como no período pré-moderno, mas sim o que fazemos de nós mesmos.

impossibilidade do êxito; e (2) cristaliza um regime de atenção marcado pelo excesso de estímulos que atinge incisivamente a concentração e o foco dos alunos, impedindo que estes façam um uso eficiente do tempo e, por conseguinte, recrudescam a autoexploração e o sentimento de frustração.

### **1. “PRECISAMOS CORRER ATRÁS”: O ACIRRAMENTO DA AUTOCOBRAÇA**

Em uma de suas *44 cartas do mundo líquido moderno*, Zygmunt Bauman (2011, p. 117-121) indica que, na dissolução de uma fase sólida da modernidade — em que noções como ordem, monotonia, regularidade, repetição e previsibilidade são imperativas — em favor do que chama de liquidez, verifica-se uma mudança no modelo de regulação das condutas individuais. Em conclusão semelhante aos diagnósticos de Byung-Chul Han, Bauman indica que, no novo contexto de desregulamentação analisado, a vigilância e o controle invasivo que caracterizam o panoptismo das instituições disciplinares se tornam mais dispendiosos do que o deslocamento da regulação aos próprios subordinados. A fragilização dos vínculos institucionais — como nos casos em que o trabalho e a educação se fazem de forma remota — “desloca o ônus da prova, a geração e a manutenção de um arranjo de convivência possível para o outro lado, o do dominado” (BAUMAN, 2011, p. 119).

Assim, cabe aos alunos se comportarem, mesmo à distância, de modo a conquistar a confiança e as graças dos professores; em termos distintos: “venderem” a si mesmos como dignos de estima e reconhecimento. Enquanto no contexto profissional remoto mediado por tecnologias — popularizado como “teletrabalho” ao longo da pandemia do novo coronavírus —, os professores interiorizam uma coerção semelhante em relação aos seus superiores na organização funcional da escola<sup>13</sup>; na interação com os alunos, quase se desobrigam do compromisso da aprendizagem, uma vez que não podem manejar os mesmos micropoderes de que lançavam mão em sala de aula para assegurar um “bom treinamento”.

Os efeitos desse novo contexto se sentem, em princípio, na intensificação da vigilância sobre os pais e responsáveis, por meio de instâncias escolares, como os Serviços de Orientação Educacional, e extraescolares, como os Conselhos Tutelares, com o intuito de verificar a continuidade do processo de “treinamento” dos alunos anterior à pandemia que os

<sup>13</sup> No contexto do Distrito Federal, isto pode ser visto, por exemplo, no envio semanal ou mensal de relatórios pelos professores para que certifiquem os superiores de suas árduas jornadas de trabalho. Não é necessário somente trabalhar, mas sobretudo prová-lo sistematicamente, o que invariavelmente gera o efeito psicológico da auto coerção e, no limite, do *burnout*.

confinou em casa. Talvez resida aí, na mediação dessas instâncias, os resquícios do que há propriamente de disciplina — entendida à maneira foucaultiana — no ensino remoto. Seguindo outra direção, rumo à noção de desempenho, os alunos irão internalizar este contexto, tal qual prognosticou Han (2015; 2017a; 2017b), como uma autocobrança com a qual certamente não estão habituados e que talvez tenham dificuldade de nomear enquanto tal. Penso que isto pode ser facilmente inferido a partir da fala da estudante abaixo:

*A experiência de estar estudando sozinha em casa ‘tá’ me fazendo cair na real que se eu não correr atrás, ninguém vai por mim. Vocês [professores] passam as atividades, fazem vídeos para enviar pra gente, aparecem no Meet [ferramenta para interação síncrona por meio de áudio e vídeo] dando aula e tirando nossas dúvidas e se a gente não fizer nada, podemos nos dar muito mal. Não que na escola vocês não passassem conteúdo, mas com o professor alertando ali todo dia que tem dever, trabalho, prova para ser feito, a gente fica em uma zona de conforto muito maior. E por aqui, se a gente não vier olhar atividade por atividade, não tem quem vai estar ali nos alertando.*

Relatos semelhantes se repetem entre os discentes, indicando a necessidade de terem adquirido um senso de responsabilidade que não tinham antes: “Aprendi que nós precisamos ter interesse e correr atrás para poder aprender” — é um dos vários ecos do que afirmamos acima. Notamos, aqui, que os professores não deixam de cumprir com suas obrigações laborais, mesmo porque estão submetidos ao mesmo processo de acirramento da autocobrança; porém são desonerados pelos discentes da responsabilidade por eventuais lacunas no processo de aprendizagem. Somos “nós”, é “a gente” — o alunado — que precisa “correr atrás”, “ter interesse”.

Verificamos também a autorresponsabilização por eventuais fracassos: o aluno pode se “dar muito mal”, caso ele mesmo não consiga provar que dedicou esforços aos estudos. Por fim, na mesma fala, é percebida a associação entre a disciplina escolar — ilustrada pelo “professor alertando todo dia que tem dever” — e a noção de “conforto”, exatamente pela mitigação da autocobrança, uma vez que os mecanismos de vigilância aí verificados operam como corresponsáveis na monitoração ora posta sobre os ombros dos discentes. Neste equacionamento das responsabilidades, ou melhor, nesta “mudança topológica da violência” (HAN, 2017b, l. 74, paginação irregular, *edição Kindle*), a coerção se livra da negatividade do professor, que poderia penalizar os alunos que não têm o comportamento adequado, para se tornar positivada, psicologizada e autorreferente.

Embora se refira ao contexto laboral, a análise de Bauman (2011, p. 120), abaixo, se adequa de forma ideal ao contexto analisado — mesmo porque a noção de modernidade

líquida por ele forjada pode ser entendida como um modelo de regulação que abrange, em seus efeitos, desde o universo afetivo-pessoal até o profissional, passando pela seara educacional:

(...) cabe aos atuais e futuros empregados “se automonitorem”, serem seus próprios observadores a fim de assegurar que seu desempenho é convincente e aprovável pelos compradores — e que continuará a merecer a aprovação caso estes mudem de desejos, gostos e preferências. Já não compete aos chefes limar e polir as arestas afiadas ou ásperas da personalidade de seus subordinados, nem ocultar suas idiossincrasias, homogeneizar suas condutas ou encarcerar suas ações numa rígida estrutura de rotinas, transformando-os em mercadorias compráveis (...). Não é mais suficiente possuir conhecimentos e habilidades “próprios do cargo” e já demonstrados por outros. (...) É preciso (...), acima de tudo, uma tendência silenciosa e dissimulada a andar com os próprios pés.

Substituamos a palavra “empregados” por alunos, as palavras “compradores” e “chefes” por professores, e chegamos à síntese do argumento desenvolvido a partir da fala dos discentes a respeito do acirramento autocobrança que caracteriza o sujeito de desempenho. Byung-Chul Han (2015; 2017b) estabelece uma relação de quase equivalência entre essa “violência da positividade”, do “você pode”, do “andar com os próprios pés”, que caracteriza a sociedade de desempenho, esta que leva ao aumento progressivo da auto coerção, e a pandemia — esta anterior à do coronavírus — de doenças psíquicas que marcam a sociedade atual. Nas palavras de Han (2017b, l. 618, paginação irregular, *edição Kindle*): “O *burnout*, que muito usualmente precede a depressão, não remete àquele indivíduo soberano do qual brota a força de ‘ser senhor de si’. O *burnout* (...) é a consequência patológica de uma autoexploração voluntária”.

Não raro, muitas das queixas dos discentes no período não se direcionam a fatores alheios a si mesmos — como a escola, os professores ou governo —, mas sim a questões psicológicas próprias que denotam a autocobrança: “*medo [de que tudo vai dar errado; de falhar; de acumular dever; de não conseguir deixar minha família orgulhosa]*”, “*ansiedade*”, “*procrastinação*”, “*angústia*” — para ficar apenas em poucos exemplos que aparecem quando os alunos respondem espontaneamente sobre sua experiência com o ensino remoto. Uma fala especialmente corrobora esta relação indissociável entre autocobrança e saúde mental no contexto de ensino remoto, pois aponta que, longe de exonerar os discentes da culpa, os distúrbios psicológicos retroalimentam-na e se convertem em mais exploração, com a necessidade de “correr atrás” ainda mais que antes: “*eu estive negligenciando as atividades escolares por bastante tempo devido a condições clínicas (ansiedade, ataques de pânico) e*

*também por preguiça minha, afinal não posso culpar meus problemas integralmente, mas estou correndo atras da minha recuperação”<sup>14</sup>.*

De forma complementar aos textos de Han, poderíamos acionar a análise que Anthony Giddens (2002, p. 39-69) faz a respeito da relação entre segurança ontológica e ansiedade existencial para entender os efeitos psicológicos do ensino remoto. De seu argumento, vale atermo-nos ao fato de que aquilo que, até aqui, temos tratado como sociedade disciplinar, ao estabelecer rotinas cotidianas dotadas de certa regularidade, confere segurança ontológica a amplos segmentos da atividade humana, inclusos aí os estudos. Isto porque “naturalizam” essas rotinas, colocando “entre parênteses uma gama potencialmente quase infinita de possibilidades abertas ao indivíduo” (GIDDENS, 2002, p. 40). Em última instância, a segurança ontológica conferida pela rotina escolar possibilitava que os discentes reprimissem ansiedades inerentes ao próprio ser/estar no mundo — questões como a existência, a morte e a autoidentidade — em favor da continuidade eficiente de atividades como concentrar-se na leitura um texto ou na fala de um professor, estudar para uma prova, preparar-se para um vestibular e aspirar um bom posicionamento no mercado de trabalho.

Pensada à maneira de Giddens, a instituição escolar não constitui apenas uma forma de domínio, como pode deixar transparecer a ideia de disciplina, mas também uma espécie de “casulo protetor” que confere uma confiança básica em relação ao que poderia ser visto como um risco psíquico-emocional<sup>15</sup>. Um exemplo: enquanto submetido ao treinamento escolar, com vistas a pleitos para ingresso no ensino superior, o alunado não vivencia intensamente a angústia da miríade de possibilidades e impossibilidades latentes que poderiam compor outros projetos biográficos. Assim, acresce-se à análise referente ao acirramento do discurso do desempenho, a percepção de que a transposição das atividades escolares para o ambiente doméstico representa a perda de um referencial de segurança ontológica e se torna fonte, portanto, de ansiedades existenciais ou mais precisamente de seu desrecalcamento: “a ansiedade vem com a liberdade” (GIDDENS, 2002, p. 49). Ou, encontrando a interseção entre Giddens (2002) e

<sup>14</sup> Em sondagem realizada entre alunos de 1ª série do Centro de Ensino Médio 5 de Taguatinga (CEM 5), em março de 2021, foi usada uma escala Likert de 5 pontos para verificar a concordância dos alunos em relação à afirmação “Tenho condições emocionais e psicológicas para enfrentar as dificuldades do momento”. 44% da amostra demonstrou certa aderência à frase, marcando os pontos 4 e 5 da escala. Outros 27,7% colocaram-se na outra ponta da escala, demonstrando algum nível de discordância ao marcar 1 e 2. 28,3% marcaram a opção 3, indicando alguma neutralidade ou indecisão. Considerado o erro amostral de 6,46%, podemos dizer que os três grupos eventualmente se tocam, especialmente se considerarmos que a posição de neutralidade pode significar inclinações circunstanciais a um lado ou outro da mensuração.

<sup>15</sup> Embora não caiba nos liames deste texto, vale acessar a teoria da estruturação elaborada por Giddens (2003), em que a estrutura social contemporiza, a um só tempo, “regras” e “recursos”, de modo a explicar como a reflexividade atua simultaneamente na reprodução estrutural e em sua modificação, ora adotando os fatores sociais como constrangimentos — quando são sentidos como regras —, ora como possibilitadores.

Beck (2011, p. 190), diríamos que o ensino remoto revela o que seria a “dimensão do desencantamento” do processo de individualização, antecedida pela sensação de libertação e caracterizada exatamente pela “perda de seguranças tradicionais, com relação a formas sabidas de atuação, crenças e normas de direcionamento”. Assim, aquilo que outrora fora posto em parênteses passa a ser confrontado pelo estudante, se tornando uma latente possibilidade de adoecimento psíquico: enfastia-se e aprisiona-se em si mesmo, sem a possibilidade de recorrer às fontes de segurança ontológica anteriores (HAN, 2017b, l. 586, paginação irregular, *edição Kindle*).

Até aqui, já temos indícios suficientes para explicar o clamor do alunado pelo retorno às aulas. Porém, vale elencar ainda outros dois motivos pelos quais a já aludida violência da positividade estudada por Han é potencializada e amplificada no contexto da educação pública. (i) Em primeiro lugar, o fato de que o paradigma da negatividade e da proibição que tradicionalmente delineia os contornos da instituição escolar a partir de um sistema de punições/recompensas não estimula o autodidatismo, como salientam os estudantes: “*eu nunca tive instrução nenhuma para me tornar uma autodidata da noite pro dia, estou exausta*”; “*estudar por conta própria é difícil quando não se tem uma boa base para isto*”. Os discentes não adquirem, ao longo de sua socialização, disposições para usar a autonomia para a organização dos estudos que o ensino remoto mediado por tecnologia lhes impôs. “Nós todos nos desacostumamos da vida (...) ao ponto de sentirmos às vezes uma certa repugnância pela verdadeira vida” — dirá o homem subterrâneo de Dostoiévski (2011, p. 114), para se referir ao fato de não sabermos lidar com uma existência sem repressões. Ou ainda, usando os termos caros à obra de Byung-Chul Han: enquanto as circunstâncias pendem a um “esquema positivo de poder”, em que qualidades como “projeto”, “iniciativa” e “motivação” são imperativas; os alunos mantêm-se apegados a um paradigma “negador” — que encontra antecedentes na educação a base de palmatória e é reatualizado cotidianamente pelos dispositivos de vigilância do ambiente escolar. Em um segundo relato, o sentimento de não adequação é seguido, como em outros casos, pela amplificação da autocoerção, ainda que o problema referente à internalização de pré-disposições para agir, como o autodidatismo aqui analisado, seja eminentemente social como Pierre Bourdieu (1996; 2008) demonstrará exaustivamente ao longo de sua obra:

*É muito difícil ‘pra’ mim esse negócio de aula online, anotar e estudar tudo por conta própria. Eu nunca tive esse costume, até porque acho que nunca precisei realmente ter, a não ser que fosse estudar ‘pra’ prova. Mas agora é diferente e ‘tá’ difícil ‘pra’ mim. Acho que não só ‘pra’ mim. Talvez seja só a minha preguiça; que eu preciso muito me esforçar mais.*

(ii) Em segundo lugar, e em complementaridade ao apontamento acima, a sacralização do êxito individual encetada pela sociedade de desempenho desconsidera as condições objetivas — materiais e simbólicas — de tal êxito. Em circunstâncias normais, diante de impossibilidades objetivas que com frequência se impõem aos alunos de escolas públicas brasileira, o discurso do mérito já soaria como uma “brutalidade psicológica”, uma violência simbólica, porque, mostrará Pierre Bourdieu (1996, p. 46), vela as assimetrias na distribuição de capital econômico e capital simbólico entre os discentes em favor da ideia de que todos estão em uma competição justa, em igualdade de condições, para se construírem enquanto indivíduos exitosos. Quando fala de capital simbólico, o autor francês está fazendo referência ao gosto pela leitura e por certos gêneros musicais, a formas de falar, ao acesso facilitado a bibliotecas, teatros, cinemas e museus, a posturas corporais, a conhecimentos de informática, a hábitos de estudo, a pré-disposições para se concentrar, escrever, pesquisar, dentre outras internalizadas no bojo familiar — entra aqui, como se pode perceber, práticas vinculadas àquele autodidatismo de cuja falta os alunos mostram-se queixosos.

A reprodução do discurso acerca da igualdade do sistema educacional, bem como da possibilidade universal de construção de si mesmo — “*você só depende de seu esforço, de seu talento*” —, desconsidera tais assimetrias, fazendo com que parte significativa dos alunos, especialmente no contexto das escolas públicas, passe a se considerar intelectualmente inferior aos demais segmentos do alunado e aceite que são eles, em vez do sistema educacional e dos desafios estruturais impostos, que têm culpa por seu fracasso, adentrando em processo de crise psíquica e adoecimento mental. Conforme concluem Penso e Sena (2020), o contexto cultural e econômico dos jovens cumprem um importante papel na formatação de sua desesperança e das consequências dessa desesperança, como o suicídio:

(...) os jovens que vivem em contextos de pobreza e vulnerabilidade (...) veem-se aprisionados em situações vinculados à falta de oportunidades e carências, fazendo com que seus sonhos sejam boicotados ou adormecidos e seus planos pessoais sem possibilidade de realização (PENSO; SENA, 2020, p. 69).

É óbvio que tais assimetrias antecedem (e muito) o momento desta análise e, portanto, o ensino remoto emergencial. Entretanto, como demonstrará o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020), a pandemia do novo coronavírus delinea um novo espaço-tempo de natureza sociocultural, o qual denomina “sul da quarentena”, caracterizado exatamente pelo acirramento de vulnerabilidades que precedem a pandemia: “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam” (SANTOS, 2020, p. 21). Além da já aludida

inaptidão para o autodidatismo, a qual provavelmente compartilham com os discentes da rede privada ou pelo menos com parte deles, os alunos de escola pública podem sentir a violência da positividade amplificada exatamente porque o “ideal de ego” — ou “eu ideal”<sup>16</sup> — resultante de uma sociedade do desempenho se torna ainda mais irrealizável em razão de sua situação de vulnerabilidade, conforme demonstram os relatos dos docentes: *“Nem todos os alunos estão em situação de igualdade nessa pandemia. Eu, por exemplo, não tenho computador e nem notebook, tenho apenas meu celular, a tela é pequena e isso dificulta acompanhar as atividades. Alguns alunos, nem celular têm e podem reprovar injustamente”*; *“Colocaram a gente em uma competição, mas se não ganharmos, o que acontece?”*.

Nestes casos, o eu ideal e o eu real se comportam como vetores de mesma direção, porém em sentidos opostos: uma disputa incessante entre devir e ser cujo resultado final só pode ser os sentimentos de culpa, fracasso pessoal, medo e paralisia ante o real, conforme demonstra exaustivamente Byung-Chul Han (2017, l. 661, paginação irregular, *edição Kindle*):

Na transição da sociedade de disciplina para a sociedade de desempenho, o superego positiva-se para o ego ideal. O superego é depressivo, proferindo sobretudo proibições. Com “o traço rigoroso e cruel do dever que dita ordens”, com o “caráter das restrições rígidas, das proibições cruéis”, ele domina o ego. O sujeito de desempenho projeta-se na direção do eu ideal, enquanto o sujeito da obediência submete-se ao superego. Submissão e projeção são dois modos de existência distintos. Do superego surge uma coerção negativa; já o eu ideal, ao contrário, exerce uma coerção positiva sobre o ego. A negatividade do superego restringe a liberdade do ego, mas o projetar-se para o eu ideal, ao contrário, é visto como um ato de liberdade. *Em vista do fato de que o eu ideal se torna inalcançável, ele se considera deficitário, fracassado, sobrecarregado com suas autorreprimendas. A partir do fosso que se abre entre o eu real e o eu ideal, desenvolve-se uma autoagressividade crescente* (grifo nosso).

## **2. “ME DESCONCENTRO COM COISAS INÚTEIS”: UM NOVO REGIME DE ATENÇÃO E A FALTA DE FOCO**

Uma das reclamações mais comuns entre os discentes em relação à educação remota é o tempo, a falta dele ou a dificuldade em organizá-lo: *“o que mais me incomodou foi a falta de tempo que eu tive para realizar as atividades”*; *“a minha maior dificuldade é o tempo”*; *“tenho pouco tempo para estudar”*; *“meu tempo é limitado”*. Curiosamente, a multiplicação dos relatos queixosos sobre o tempo vem acompanhada da constatação de que, a

<sup>16</sup> Entende-se como “ideal de ego” ou “eu ideal” — duas traduções possíveis para o *ideal-ich* freudiano — a instância da personalidade resultante de modelos morais e estéticos coletivos. Em última instância, o “ideal de ego” é o conjunto de aspirações construídas a partir do que o sujeito supõe que se espera dele, que soam cada vez mais inatingíveis conforme avançam os ditames positivadores da sociedade do desempenho (SILVA, 2007).

rigor, os alunos têm dedicado menos horas às atividades escolares do que se dedicavam na modalidade presencial de ensino, conforme mostra o *Figura 1*, logo abaixo. Antes das medidas de isolamento social decorrentes da pandemia do novo coronavírus e, portanto, antes das legislações que suspenderam as aulas nos prédios escolares, os alunos que compõem a amostra dedicavam ao menos cinco horas aos estudos — o tempo equivalente às aulas de que participavam presencialmente. Remotamente, estudando em casa, 75% dos estudantes inquiridos dedicam no máximo duas horas para cumprir suas atividades escolares — menos tempo, inclusive, que o sugerido pela Recomendação 1/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) para os alunos de ensino médio<sup>17</sup>. Somente 6,6% da amostra se aproximam, de alguma forma, do regime temporal anterior à pandemia.

**FIGURA 1** – A organização temporal dos estudos na educação remota segundo os alunos<sup>18</sup>



Como explicar então que, dedicando menos horas aos estudos, os alunos reclamem que a falta de tempo seja um dos maiores empecilhos para a eficácia de seu aprendizado de forma remota? Uma possível resposta estaria no fato de que alguns alunos se viram na necessidade de conciliar os estudos com o trabalho — quase sempre em regime informal e de horários flexíveis — para complementar a renda familiar, fortemente afetada pela crise econômica que veio na esteira da sanitária. Os dados coletados a este respeito junto à mesma amostra não possibilitariam, no entanto, sustentar tal explanação, uma vez que somente 13,8% afirmam conciliar estudo e trabalho. Assim sendo, resta-nos relativizar a concepção de tempo,

<sup>17</sup> Segundo a Recomendação, para alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental e para os de ensino médio, as “atividades escolares não devem ultrapassar 3 (três) horas diárias diante da “tela”, assim como não devem representar estresse adicional no ambiente familiar”.

<sup>18</sup> Dados referentes a uma amostra de alunos da 1ª série do Centro de Ensino Médio 5 de Taguatinga (CEM 5) com erro amostral de 6,46%.

tal qual o faz Hans Castorp, protagonista d’*A Montanha Mágica* de Thomas Mann: “O tempo não tem natureza própria, em absoluto. Quando nos parece longo, é longo, e quando nos parece curto, é curto” (MANN, l. 1420, paginação irregular, *edição Kindle*). Em que pese o caráter eminentemente literário e ficcional da obra, a construção de Mann nos direciona precisamente ao problema que se ergue diante de nós: ao reclamar da “falta de tempo”, o que os alunos trazem à tona é que a ausência da instância disciplinar capaz de uma elaboração temporal das atividades a serem realizadas leva a uma reconfiguração da percepção do tempo — talvez uma “aceleração” ou “diluição” do tempo, a ponto de torná-lo um quase nada, porque o aluno perde a habilidade, antes forjada à base dos micropoderes representados pelo olhar dos professores, de contemplar atentamente o que tem diante de si, o que significa, por óbvio, a impossibilidade de emular algo nos moldes da educação escolar que tinha.

Tal reconfiguração, dirá Han (2015), é antes de tudo o efeito do excesso de estímulos, informações e impulsos, que constituem também a noção de positividade. Aliás, os relatos acerca do excesso de fontes de distração e do “mau uso do tempo” talvez sejam um dos mais recorrentes entre os discentes: *“sempre arranjo uma distração para não fazer os deveres; aí quando eu lembro já ‘tá’ de noite”; “minhas dificuldades estão em manter o foco nos estudos; eu perco o foco muito fácil; qualquer barulho, movimento, me faz perder o foco”; “uma das maiores dificuldades de estudar em casa é a concentração, porque existem diversos fatores que podem tirar a nossa concentração”; “a experiência de estudar em casa é ruim ‘pra’ mim, pois eu fico toda hora rindo e me desconcentrando com coisas inúteis”; “quando se estuda em casa sempre tem uma coisa te distraindo e o uso do celular também ajuda muito nessa distração”; “nessa pandemia, tem ficado muito difícil estudar com tantas distrações como o celular, videogame, televisão etc.”.*

Talvez uma das maiores contribuições de Byung-Chul Han para a compreensão das sociedades contemporâneas diz respeito exatamente a um novo regime de atenção que vem na esteira do excesso de estímulos e das cobranças por manter-se “atenado” a respeito de todos os assuntos: é necessário estar por dentro das últimas fofocas, do *reality show* da moda, das últimas tendências, do noticiário político, de todas as séries e filmes que pululam em cada vez mais numerosas plataformas de *streaming* e ainda cair na graça de professores e patrões a partir de uma “venda” bem sucedida de si mesmo.

A bem da verdade, a preocupação com os efeitos psíquicos do excesso de estímulos não é algo novo. Antecedendo Han em ao menos um século, Georg Simmel (1967) forja o termo “atitude *blasé*” para aludir às implicações do acirramento das forças externas da metrópole — o ritmo acelerado, os estímulos sensoriais, o excesso de informações, a impessoalidade e

efemeridade das trocas simbólicas — sobre as personalidades individuais. Sob o impacto da urbe, dirá Simmel, o indivíduo se fecha em si mesmo, adotando um ar de indiferença ou até aversão em relação ao mundo exterior, para proteger aquilo que constitui suas idiossincrasias. Embora haja um ponto de tangência entre ambas as reflexões, especialmente no que se refere ao objeto de interesse dos pesquisadores, Han parece atualizar o argumento de Simmel na medida em que, no contexto do desempenho, especialmente neste início do século XXI, já não se nota propriamente um ímpeto de defesa em relação ao excesso de estímulos, mas, ao contrário, uma abertura quase irrestrita às diversas fontes de atenção, de tal sorte que soa completamente plausível a hipótese segundo a qual o que se trata por déficit de atenção e hiperatividade, além de novas patologias psicológicas, como a síndrome de FoMO — *fear of missing out* —, caracteriza uma nova normalidade, um novo regime de atenção. Enquanto a “atitude *blasé*” cunhada por Simmel faz referência a um modelo imunológico que reconhece e repele o exterior como ameaça; a formatação dessa nova economia da atenção incide diretamente sobre o sistema neuronal-psíquico, porque a positividade não é identificada como um corpo estranho, mas como parte constitutiva do ideal de eu no paradigma do desempenho (HAN, 2017).

Deixe-se claro que Han não trata isso como um progresso civilizatório; vê, antes, como a degradação do que chama de “vida contemplativa” em favor da “*vita activa*”, quando se torna um brinquedo do burburinho das modas, circunstâncias, conjunturas e consumos (HAN, 2015). O novo regime caracterizado por uma “atenção *multitasking*” fragmenta e destrói a atenção, conforme sumariza:

Essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E visto que ele tem uma tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser importante para um processo criativo. (...) O tédio profundo constitui o ponto alto do descanso espiritual. Pura inquietação não gera nada de novo. Reproduz e acelera o já existente (HAN, 2015, p. 33-34).

A partir desta análise, é possível propor que a reclamação acerca da falta de tempo feita pelos alunos é, em verdade, o indício da angústia gerada por esta atenção dispersa, que lhes causa a sensação de “tempo desperdiçado” ou “pouco tempo” — isso porque a multiplicação e dispersão de focos de atenção simultâneos extrapolam qualquer economia da utilidade. Ou como relatou uma aluna, as distrações lhe arroubam de tal maneira que, quando percebe, “já ‘tá’ de noite” e os “deveres” não foram feitos. Por isso, a demanda pelo retorno da tutela disciplinar da escola está diretamente relacionada à necessidade de controle espaço-temporal das atividades. Não é um acaso que Foucault conceda alguma primazia a essas

categorias em sua análise das instituições disciplinares: é necessário poder localizar o sujeito da obediência no espaço, estabelecer presenças e ausências, vigiar o comportamento discente a cada instante — daí a ideia do panóptico —, elaborar e dividir a rotina de atividades para assegurar a qualidade do tempo empregado, anulando qualquer possível fonte de distração.

Da retroalimentação da autocobrança e da frustração pela incapacidade de concentrar-se e organizar-se espaço-temporalmente, vem o reconhecimento da importância ou ao menos da sensação de comodidade — de segurança ontológica, talvez — ensejada pelo espaço físico da escola e da vigilância operada pelos professores: “*seria muito melhor dentro da sala de aula, com meus amigos e o meu professor*”; “*na escola, fico mais concentrada*”; “*sempre fui muito apegada a um professor, ali na minha frente*”; “*confesso que preferia mil vezes aulas presenciais do que remotas. [Ensino remoto] cansa muito, é bem mais cansativo do que você estar em uma escola, sentado em uma cadeira*”. O clamor, neste caso, é claro: é pelo retorno precisamente do que Foucault chama de disciplinas, os “*métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade*” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS?

248

No título deste artigo, tomamos de empréstimo trecho de famosa canção do compositor Renato Russo, mas convertemo-la em uma interrogação para causar precisamente a inquietação que mobilizou nossa argumentação. Aparentemente, a disciplina — como entendida pelo senso comum ou tomada aos moldes foucaultianos — é quase diametralmente oposta à liberdade. Ela controla, adentra e estabelece rotinas rigorosas. Porém, no contexto do ensino remoto, quando de sua dissolução, ela é posta em perspectiva comparativa com uma nova forma de controle que, embora possa ser nomeada — pelo menos em princípio — como liberdade, é tão ou mais intensa que o paradigma disciplinar, exatamente porque desobriga os “*dominadores*” enquanto advoga aos “*dominados*” a necessidade de um incessante automonitoramento que se retroalimenta e se acirra a partir do sentimento de insuficiência e culpa. Assim, no contexto remoto, a disciplina passa a ser entendida pelos alunos, se não como liberdade, como uma fonte essencial de segurança ontológica que lhes confere conforto e mitiga, ao recalcar, os efeitos das ansiedades existenciais inerentes ao viver. Ao mesmo tempo em que a liberdade instaurada pela dissolução da regulação espaço-temporal da escola logo se mostra aprisionante porque acirra, na sociedade do desempenho, a autocobrança e a exposição aos estímulos externos, conforme logrou mostrar este trabalho.

Por óbvio, esta análise constitui apenas uma das dimensões do clamor discente pelo retorno dos micropoderes disciplinares, à qual certamente pode-se acrescer, a partir de futuras pesquisas e reflexões, novas variáveis intervenientes neste fenômeno, dentre as quais eu destacaria a própria eficácia dos métodos didáticos adotados pelos professores na esteira das recomendações e limites estruturais a que estão submetidos na modalidade remota de ensino — por óbvio, avaliada a partir de critérios objetivos outros que não a percepção subjetiva dos discentes, como feito neste primeiro esforço — e o relevo das redes sociais no contexto do excesso de estímulos externos que, entre outras coisas, recrudescer a autocobrança por desempenho<sup>19</sup>.

Embora o trabalho não se detenha nos pontos supracitados, penso que cumpre o papel de trazer uma importante reflexão à tona que diz respeito não apenas a uma experiência já vivenciada, mas especialmente a um processo em curso — como Byung-Chul Han não se furta de apontar exaustivamente — cujos efeitos seguirão a ser sentidos, mesmo quando a instituição escolar voltar a arregalar seus olhos vigilantes e disciplinadores sobre os estudantes e a experiência de agora, traumática para muitos professores e alunos, soe como um passado de que se pode abdicar. Longe de intentar fornecer uma solução moral ou didática nos moldes de “um caminho a ser seguido”, encerro este texto na direção contrária, indicando os desafios a serem enfrentados doravante: como equacionar as crescentes demandas por liberdades e seus possíveis efeitos colaterais que recaem precisamente naquilo que pretendem atacar? Entre disciplina e desempenho, há uma terceira via possível?

## **AGRADECIMENTOS**

O diálogo com alunos e alunas do Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB), do Centro de Ensino Médio 5 de Taguatinga (CEM 5) e do Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia (CEM 12) foi fundamental para a consecução deste texto. Por isso, agradeço pelos relatos concedidos, pelas trocas cotidianas de conhecimentos, reclamações e questionamentos sobre o futuro. Este texto materializa, em alguma medida, o que construímos juntos ao longo dos anos letivos de 2020 e 2021.

---

<sup>19</sup> A este respeito, vale a leitura da obra *A estetização do mundo* (LIPOVETSKY; SERROY, 2015) em cujos autores argumentam que o relevo conferido à dimensão imagética da vida — inclusa aí a inegável importância das redes sociais virtuais na contemporaneidade — leva ao fenômeno que dá título ao livro, que caracteriza um mundo que, como nunca, é mediado pelo belo, pelo novo, pelo saudável. Por isso, as pessoas se ocupariam então em formatar suas experiências de modo a torná-las as mais belas possíveis, para que sejam “postáveis”, ou melhor, “instagramáveis”.

**REFERÊNCIAS**

- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1996, p. 53-73.
- \_\_\_\_\_. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEMO, Pedro; Silva, Renan Antônio da. **Efeito desaprendizagem na escola básica**. Publicação independente, 2021. Edição Kindle.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Notas do subsolo**. Porto Alegre: L&PM, 2011. Edição Kindle.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Agonia do eros**. Petrópolis: Vozes, 2017a. Edição Kindle.
- \_\_\_\_\_. **Topologia da violência**. Petrópolis: Vozes, 2017b. Edição Kindle.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MANN, Thomas. **A montanha mágica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Edição Kindle.
- PENSO, Maria Aparecida; SENA, Denise Pereira Alves de. A desesperança do jovem e o suicídio como solução. **Sociedade e Estado**, UnB, Brasília, v. 35, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SILVA, Renato Izidoro da. Psicanálise e educação: vias para subversão do sujeito. **Inter-Ação**, UFG, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 127-157, jan./jun. 2007.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

# OS USOS DA TECNOLOGIA COMO MECANISMO BIOPOLÍTICO<sup>1</sup>

Mariana Rocha Bernardi <sup>2</sup>  
Simone Côrte Real Barbieri <sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo busca problematizar os impactos dos usos da tecnologia no que se refere ao desenvolvimento social. Ou seja, compreender quais as consequências das chamadas máquinas inteligentes e das ferramentas de informação e gestão utilizadas para a administração das relações e das produções na contemporaneidade. Esses usos serão tematizados a partir de Feenberg pela discussão do envolvimento tecnológico com o mundo e da mudança de nossa perspectiva de abordagem, entendimento e relacionamento com a realidade em função desse novo modo; e a partir de Foucault, discutindo os usos da tecnologia como parte de um fazer político orientado para o atendimento das demandas mercadológicas, que repercute em controle subjetivo e não administração dos problemas da realidade. Como resultado do artigo se apresenta a necessidade da aplicação da perspectiva ética como condição para qualificação dos usos da tecnologia e seu comprometimento com os processos de emancipação humana.

**Palavras-Chave:** Tecnologia; Biopolítica; Ética; Máquinas Inteligentes.

## THE USES OF TECHNOLOGY AS A BIOPOLITICAL MECHANISM

251

## ABSTRACT

The present article aims to problematize the impacts of technology uses in social development. In other words, it intends to comprehend which consequences may result from intelligent machines and management tools information used for the administration of relations and productions in contemporary times. These uses will be themed from Feenberg by discussing technological involvement with the world and changing our perspective of approach, understanding and relationship with reality due to this new way; and from Foucault, discussing the uses of technology as part of a political activity oriented towards meeting market demands, which has repercussions on subjective control and non-management of the problems of reality. As a result of the article, there is a need to apply the ethical perspective as a condition for qualifying the uses of technology and its commitment to human emancipation processes.

**Keywords:** Technology; Biopolitics; Ethics; Intelligent machines.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, nos termos da Portaria 206, de 04 de setembro de 2018.

<sup>2</sup> Doutoranda em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista PROSUC/CAPES. Mestre em Filosofia pelo mesmo programa. Linha de pesquisa: Ética aplicada. E-mail: mrocha2@ucs.br. <http://orcid.org/0000-0002-5805-9588>

<sup>3</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da PUC/RS. Professora da Universidade de Caxias do Sul vinculada à área de Humanidades. Linhas de pesquisa: Ética, epistemologia, educação, biopolítica. E-mail: scrbarbi@ucs.br. <http://orcid.org/0000-0002-4845-7603>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cotidiano mundial na contemporaneidade é do império da tecnologia, em que pese mais de 300 milhões de pessoas ainda “amarguem” em estado de desnutrição e morram de fome. Num quadro que mescla o caótico da necessidade por alimento com a engenhosidade de máquinas cada vez mais “inteligentes”, somos impelidos a questionar se o progresso intelectual vale o retrocesso moral. Vivemos em um mundo onde se desenvolvem robôs para limpar casas e emitir sentenças, além de já trabalharmos com a nanotecnologia<sup>4</sup> em diferentes áreas de aplicação, entretanto o acesso ao desenvolvimento da tecnociência não chega à maioria da população mundial<sup>5</sup>, e destoa em muito da forma como gerimos as necessidades humanas mais básicas.

A grande promessa para uma *melhor* gestão de problemas sociais, tais como a desigualdade, a falta de acesso à alimentação e recursos de saneamento, o acesso ao emprego, entre outros, estaria justamente no uso dessas ferramentas tecnológicas, e entre elas, a inteligência artificial. A evolução das tecnologias nos posicionou em uma conjuntura em que o não uso delas nos torna obsoletos, ao mesmo tempo em que seu uso indiscriminado gera uma série de impactos negativos a grande parte das pessoas inseridas nas mais diversas sociedades. Assim, apesar das benesses trazidas pelas tecnologias, dos inúmeros avanços ocasionados por elas, da rapidez com que se processam informações, algumas questões, como a preocupação com o humano e as relações intersubjetivas, parecem estar ficando em segundo plano.

O objetivo do presente artigo é, pois, possibilitar uma reflexão sobre os usos das tecnologias, em especial a inteligência artificial, e alguns de seus impactos na sociedade. Busca-se compreender como se efetiva a utilização das tecnologias, especialmente das máquinas inteligentes, e as consequências desses usos para o desenvolvimento social. Para esta reflexão apresenta-se primeiramente, a discussão sobre os possíveis usos da tecnologia e suas reverberações nas relações humanas com o meio e com os outros. Essa discussão é feita a partir de Feenberg e

---

<sup>4</sup> “A nanotecnologia é o estudo de manipulação da matéria em escala atômica e molecular e inclui o desenvolvimento de materiais que está associada a diversas áreas como a medicina, eletrônica, ciência da computação, física, química, biologia e engenharia dos materiais entre outras.”. Disponível em <http://www.cetene.gov.br/index.php/area-de-atuacao/nanotecnologia/>.

<sup>5</sup> Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-12/mais-da-metade-da-populacao-mundial-esta-comectada-internet-diz-onu>. Acesso em 09 de agosto de 2019, às 14 horas e 33 minutos.

Foucault, investigando as particularidades dos usos da tecnologia no que se refere as possibilidades de controle e captura advindas da aplicação dos mecanismos de inteligência artificial, sejam elas intencionais ou resultantes dos processos ainda em desenvolvimento. Seguida pela problematização dos usos da tecnologia como parte de um fazer político e mercadológico com interesses definidos pelas perspectivas da biopolítica. Por fim se afirma a necessidade de uma abordagem ética como caminho para uma qualificação da aplicação tecnológica e como critério norteador para seus usos como ferramenta de informação, gestão e administração dos recursos e das condições de vida humanas.

## **2. REFLEXÕES ACERCA DA TECNOCIÊNCIA: TECNOLOGIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**

Nos negócios, a implementação de *softwares* dotados de inteligência artificial possibilitou a análise de dados de mercado, como comportamentos de clientes e potenciais clientes, preços de produtos e serviços, incidência de tributação e estratégias de venda, apenas para citar alguns exemplos da aplicação dessa tecnologia. O desenvolvimento da inteligência artificial também dotou de capacidade de convergência de informações as ferramentas de busca da *internet*, as redes sociais<sup>6</sup>, e alguns aplicativos de *smartphones*<sup>7</sup>. Ferramentas como o *Google*, *Netflix*, *Facebook* e *Instagram*, são dotadas de algoritmos capazes de aprender com a *navegação* dos usuários, que transmitem informações sobre preferências e necessidades diariamente na rede mundial de computadores.

É inegável que uma capacidade maior de captação e processamento de informações auxilia na rotina de trabalho e até mesmo no lazer. Atualmente não é mais necessário buscar informações e documentos relativos a um cliente bancário, ou ir a uma loja fazer compras ou

253

---

<sup>6</sup> Estruturas concebidas a partir de programações de computador e que, com o auxílio da internet, possibilitam a conexão entre pessoas que possuem algum elemento em comum, permitindo a interação simultânea entre essas pessoas, em qualquer lugar do mundo.

<sup>7</sup> Telefones celulares *inteligentes*. Trata-se de telefones portáteis, de uso individual, com acesso à internet e dotado de diversas ferramentas e aplicativos cujo objetivo é auxiliar o portador a realizar tarefas diárias com maior eficácia. Entre algumas de suas aplicações estão o acesso às redes sociais, a execução de cálculos diversos, por meio de diferentes programas de cálculo, acesso e movimentação de conta bancária, jogos, acesso à vídeos e à grande mídia, a qualquer momento, dependendo apenas da velocidade de conexão da internet.

perguntar a um crítico de cinema sobre os melhores filmes e séries. *Softwares* dotados de inteligência artificial buscam elementos relacionados a clientes em segundos e sugerem a eles os melhores serviços; *sites* como a *Amazon* aprendem com as preferências de compra do cliente e sugerem produtos, além de organizar toda a aquisição de insumos, até a efetivação do pagamento pelo consumidor; plataformas como o *Netflix* indicam as melhores séries e filmes a partir das preferências outrora inseridas pelos usuários e capturadas pelas máquinas.

A tecnologia, compreendida como *indispensável ao desenvolvimento humano*, pressupõe o uso de técnicas e instrumentos que visam à *resolução de problemas*, sendo sua acessibilidade universal. No texto *A Teoria Crítica*, Feenberg (2010) problematiza sobre a autonomia da técnica, ou seja, se o fenômeno tecnológico determina o modo de existência humano? A partir dessa obra é possível afirmar que a tecnologia não é neutra: os instrumentos dão forma ao nosso modo de vida. “Como fazemos as coisas determina quem somos e o que somos. O desenvolvimento tecnológico transforma o que é ser humano” (FEENBERG, 2010, p, 207). De maneira que é preciso compreender a produção da tecnologia e suas possibilidades de aplicação de forma específica.

A tecnologia é indispensável ao ser humano, tanto pelo implemento da produção das máquinas e dos recursos, quanto pelas mudanças nos nossos modos de existir e de relacionamento com a realidade e com os outros viabilizados por esse implemento. A tecnologia é especialmente identificada com a construção e uso das máquinas, em diversos segmentos. As máquinas, por sua vez, podem ser definidas como objetos materiais crescentemente complexos que envolvem diferentes peças, engendradas de maneiras específicas para produzir ou reproduzir certas finalidades, objetivadas pelo ser humano. Andrew Feenberg (2015, p. 54) explica em seus estudos que existe uma diferença entre o que ele chama de *atores* e *agentes* sociais, e que é determinada pela *questão econômica*, especialmente no que tange ao uso de tecnologia. Conforme sua análise,

o conceito de “enviesamento formal” [*formal bias*] para compreender como um sistema racional pode ter consequências discriminatórias. Este é um ponto difícil porque normalmente pensamos do enviesamento como o resultado de emoções irracionais, ideias falsas, e privilégios injustificados. A teoria do enviesamento da tecnologia depende de uma ideia que encontrei originalmente em Marx, mas que refinei com conceitos extraídos dos estudos sobre ciência e tecnologia. A crítica de Marx à economia política mostrou que a racionalidade do mercado produzia desigualdades de classe, apesar da sua aparência de equidade e de reciprocidade. Os estudos de ciência e tecnologia podem ser interpretados

como estendendo uma ideia semelhante à racionalidade técnica. Tal como os mercados, os dispositivos servem a todos igualmente, mas o seu projeto está acomodado aos interesses e visões dos atores específicos, por vezes à custa de outros atores com menos poder.

Assim, o ser humano passou a alterar ou regular algumas de suas mais importantes dinâmicas sociais e de mercado (implantação dos algoritmos em redes sociais e em empresas) a partir do desenvolvimento dessas novas ferramentas tecnológicas. Não é por acaso que a programação de cada inteligência artificial tendencialmente seja orientada por interesses difusos, de certos grupos ou categorias econômicas ou do próprio Estado, que se aproveita do progresso técnico para atualizar e renovar os seus meios de produção, distribuição e consumo, a fim de manter a estrutura de um sistema organizado entre aqueles que ditam ou influenciam regras, e os que as obedecem. Essa explicação se pode verificar pela análise de Foucault a respeito da governamentalidade (1984, p. 164), que explica que as estruturas definem “*o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método etc.*”. Assim, observadas as organizações e as formas de implementação das inteligências artificiais, pode-se concluir que essa tecnologia pode ser desenvolvida e implementada conforme certos parâmetros previamente definidos, e que estejam evitados de vícios ou interesses específicos.

255

Ainda que Foucault não tenha como objeto de seus estudos as máquinas inteligentes, o sistema observado por ele cria, de tempos em tempos, novas formas de controle, para organização social (por meio do exercício de poder). Para ele “a razão de Estado é precisamente uma prática, ou antes, uma racionalização de uma prática que vai se situar entre um Estado apresentado como dado e um Estado apresentado como a construir e a edificar.” (FOUCAULT, 2008, p. 14). Roberto Machado, na explicação que faz da genealogia do poder, de Michel Foucault, na introdução à obra deste, *Microfísica do poder*, refere a “existência de formas de exercício de poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz.” (MACHADO, 2006, p. 11). O que ele chama de biopoder, termo que designa essa forma de atuação biopolítica, a saber:

Em 1978, no curso intitulado Segurança, território, população, Foucault estabelece como fio condutor de suas análises o estudo do biopoder, definindo-o como “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características

biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder". (Foucault, 2008a, p. 03)<sup>8</sup>

A inteligência artificial tem sido usada para obtenção e manipulação de dados, a fim de exercer influência sobre as escolhas dos indivíduos, significa dizer, trata-se de um novo meio pelo qual alguns indivíduos podem exercer certas influências sobre outros, de modo a fixar uma relação de poder. Essa orientação pode ser visualizada por meio das diversas formas de interação entre as pessoas e os dispositivos de inteligência artificial, seja por meio do mercado, seja pelas novas formas de transação, que são ofertadas por meio de plataformas digitais, na virtualização dos negócios.

Impende esclarecer aqui que nas sociedades capitalistas de mercado, organizadas democraticamente, os órgãos de controle no sentido próprio da palavra são estatais – as diferentes polícias, o ministério público, o poder judiciário e os sistemas de administração penitenciária – fazem pouco uso das preferências individuais. Destaca-se, ainda, neste ponto, certa ambiguidade da inteligência artificial: conquanto seja paulatinamente usada ao bel prazer do mercado, determinado por interesses difusos, porém concentrados em pequenos grupos ou numa minoria, quando da sua introdução nas vidas das pessoas, mormente por meio das redes sociais, o *desejo* pelo seu uso restou inequívoco.

Trata-se do que se poderia chamar de “retroalimentação”: a máquina aprende com as informações que lhe são inseridas e a partir da forma como seus algoritmos são programados, e retorna essas mesmas informações de maneira otimizada na forma de solução de problemas, indicação ou orientação de tomadas de decisões aos usuários, seja no que irão comprar, o que irão assistir ou em quem vão votar<sup>9</sup>.

Cathy O’Neil, cientista matemática americana, na obra *Weapons of math destruction*, chama a atenção para a forma como os algoritmos de inteligência artificial tem impactado a

<sup>8</sup> Citado por CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira e FURTADO, Rafael Nogueira, no artigo *O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault*. Rev. Subjetividades, vol.16 n. 3 - Fortaleza / Dez 2016. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692016000300003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300003). Acesso em 13 de julho de 2019, às 15 horas e 47 minutos.

<sup>9</sup> Quanto a esse respeito, vide matéria no link <https://www.bbc.com/portuguese/geral-37961917>. Na época das eleições americanas para presidência, em 2016, a citada notícia explicou da seguinte forma a atuação do algoritmo de inteligência artificial da rede social facebook: “(...) o algoritmo do feed de notícias [da rede social] veicula o que “pensa” ser a sua opinião e a de seus amigos e certamente não checa fatos. Um exemplo é que, durante a campanha

sociedade humana, uma vez que alguns *softwares* têm criado padrões de escolha que tendem a reproduzir preconceitos e deixar de lado elementos subjetivos que apenas uma avaliação humana seria capaz de fazer.

Num dos exemplos citados pela autora, há referência a uma ferramenta de inteligência artificial que avaliou os professores de uma determinada escola e acabou por orientar a demissão de boa parte deles, ainda que muitos gozassem de boa reputação junto à comunidade escolar da região citada na obra. Observa-se, portanto, que algumas das consequências imediatas é o favorecimento ou desfavorecimento de pessoas que possuam determinadas características, como poder aquisitivo, grupo a que pertença, sexo e cor da pele, a influenciar uma pontuação maior ou menor pelo algoritmo que analisa e compila diversas informações.

Em 2014, uma ferramenta de inteligência artificial foi implementada na empresa *Amazon*, para auxiliar na contratação de funcionários, por meio da atribuição de pontuação através da inserção de “quantidade de estrelas”, para determinar a maior ou menor propensão a determinado cargo, conforme o número de estrelas atribuído. O resultado foi que a citada ferramenta excluía os candidatos femininos, com base nos currículos existentes na base de dados dos últimos 10 anos da empresa<sup>10</sup>. Observando esse caso pontual, se as programações das máquinas inteligentes não observarem esse comportamento que ainda subsiste em sociedade, da diferença atribuída entre o trabalho do homem e da mulher, por exemplo, e potencializado pelas máquinas, haverá problemas em todas as áreas onde a inteligência artificial for implementada.

Se já existe diferença entre o trabalho de um homem e de uma mulher e a máquina estiver acima da produção do homem, a mulher não terá somente a figura masculina como concorrente no mercado, mas também a máquina, rebaixando-se ainda mais sua condição. Imagine-se a mesma situação ocorrendo com deficientes, outras raças e demais minorias, já historicamente segregadas. Ora, é claro que não se pode olvidar que a programação da inteligência artificial está

---

*presidencial americana, histórias acusando Hillary de assassinato ou que "revelavam que o presidente Barack Obama é muçulmano" apareceram nas páginas de pessoas com tendência de apoio a Trump. Também ocorreu o contrário. Uma falsa declaração supostamente feita pelo bilionário em 1998, em que ele dizia que seria simples ser candidato pelo Partido Republicano "porque seus eleitores são burros", continua circulando na rede social graças ao compartilhamento de americanos que não gostam de Trump."*

<sup>10</sup> Disponível em <https://meiobit.com/391571/ferramenta-de-recrutamento-amazon-ai-discriminava-mulheres/>.  
Matéria original: <https://www.reuters.com/article/us-amazon-com-jobs-automation-insight/amazon-scrap-secret-ai-recruiting-tool-that-showed-bias-against-women-idUSKCNIMK08G>.

sujeita aos equívocos do humano. Não se trata, portanto, de lançar críticas à tecnologia da inteligência artificial, mas sim de criticar a forma como ela é desenvolvida e implementada em alguns segmentos, e que podem resultar em impactos negativos para a maioria das pessoas, ou ao menos, grande parte delas.<sup>11</sup>

### 3. ALGORITMOS E A SUPERVISÃO HUMANA

A inteligência artificial é estruturada para se assemelhar à forma humana de pensar ou raciocinar. Seu funcionamento se efetiva por meio da programação de algoritmos, que usam informações recebidas e processadas, seguindo determinadas instruções. Quando encontra padrões entre as informações e instruções recebidas, passa a conectá-las, a fim de realizar determinada ação (pode ser um cálculo, um texto, uma rotina de trabalho).

A máquina, em que pese não ter consciência, intelecto ou alma para apreender algo, tem condições de tecer relações entre os elementos que estruturam sua programação, sendo mais ou menos flexível a forma como dará um *output*, dependendo do modo como foi estruturado o algoritmo que regula seu funcionamento. Ela forma padrões, por força bruta de processamento, mas tendo como objetivo alcançar os padrões da sutileza da mente humana: “*O campo do machine learning (aprendizado de máquina) se ocupa da questão de como construir programas de computador que automaticamente melhorem com a experiência*” (MITCHELL, 1997, p. xv do prefácio). Conforme explicação de Juan Durán (2018, p. 08),

258

Muitas de nossas atividades diárias podem ser descritas como um simples conjunto de regras que repetimos sistematicamente. Acordamos a certa hora do dia, escovamos os dentes, tomamos banho e saímos para o trabalho. É claro que modificamos nossa rotina, mas apenas o suficiente para torná-la de alguma forma mais vantajosa: eles nos dão mais tempo na cama, minimizam a distância entre paradas ou satisfazem todos em casa. De certa forma, essas rotinas diárias capturam o que chamamos de *algoritmo* no sentido de que, para ambos os casos (por exemplo, na rotina e no algoritmo), há uma repetição do mesmo conjunto de ações repetidas vezes. (...) Portanto, na minha opinião, a noção de

---

<sup>11</sup> Conforme pesquisa do artigo intitulado *Mediation Challenges and Socio-Technical Gaps for Explainable Deep Learning Applications*, foram entrevistados diversos especialistas desenvolvedores de modelos de aprendizado de máquina. Foi constatado que a maioria deles não considera que seja responsabilidade deles lidar com os problemas de viés ou implicações relacionadas ao uso inadequado da tecnologia. Ou seja, eles não se engajam em considerações a respeito do significado social destas tecnologias que eles desenvolvem. Muitos acreditam que a responsabilidade é de um terceiro (mediador), cujo papel ainda não está definido nas atuais linhas de produção desta tecnologia. Disponível em <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1907/1907.07178.pdf>

algoritmo repousa na ideia de que é parte de um procedimento sistemático, formal e finito.<sup>12</sup>

Os padrões de comportamento humano e as preferências de quem encomenda e/ou programa a inteligência artificial acabam influenciando os resultados que, em que pese otimizados, restam eivados de problemas que pretender-se-iam eliminar com a máquina.

Além disso, outro aspecto a ser considerado, talvez o mais importante deles, na reflexão ética sobre o uso indiscriminado da inteligência artificial, seja a política. Atualmente, duas grandes potências mundiais, Estados Unidos e China, têm travado uma espécie de guerra fria no que tange à tecnologia<sup>13</sup>. Daí se observa a questão política na sua predominância ou preponderância, quando o uso da tecnologia deva ser o resultado de uma boa relação entre sociedades distintas. Como explica Foucault (2008, p. 04), “(...) a maneira como se estabeleceu o domínio da prática do governo, seus diferentes objetos, suas regras gerais, seus objetivos de conjunto, a fim de governar da melhor maneira possível. Em suma é, digamos, o estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política.”. Assim, pode-se entender por política a prática de governo<sup>14</sup> que tende a gerar mais benefícios para a sociedade que administra.

259

Neste sentido, Andrew Feenberg (2015, p. 224) explica que as alterações trazidas pela tecnologia não seriam abomináveis, pois as mudanças alcançariam seus patamares de ruptura até recomeçar em um novo ciclo de estabilidade:

Como vimos, hoje em dia, essas interações tornaram-se rotineiras, e emergem frequentemente novos grupos, à medida que os “mundos” vão mudando em resposta à mudança tecnológica. Esta dinâmica global de mudança tecnológica fecha o círculo descrito no paradoxo da ação: o que passa acaba por voltar. E porque nós temos experiência e somos capazes de refletir sobre essa experiência, podemos alterar as nossas tecnologias, para nos salvaguardarmos e para apoiar as novas atividades que as viabilizam.

<sup>12</sup> “Muchas de nuestras actividades diarias pueden ser descritas como un conjunto simple de reglas que repetimos sistemáticamente. Nos despertamos a cierta hora del día, nos lavamos los dientes, nos duchamos y partimos para el trabajo. Por supuesto que modificamos nuestra rutina, pero solo lo suficiente como para que sea de algún modo más ventajosa de algún modo: nos dan más tiempo en la cama, minimiza la distancia entre paradas o satisface a todos en casa. En cierto modo, estas rutinas diarias capturan lo que llamamos un algoritmo en el sentido que, para ambos casos (e.g., en la rutina y en el algoritmo) hay una repetición del mismo conjunto de acciones una y otra vez (...). Por esto, en mi opinión, la noción de algoritmo descansa en la idea de que es parte de un procedimiento sistemático, formal y finito.”.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.vanityfair.com/news/2019/05/trumps-cold-war-with-china-could-literally-break-the-internet?verso=true>.

<sup>14</sup> Do grego κυβέρνηση (kyvérnisi), que vem de *conduzir*.

Por vezes o problema não é o dano feito pela tecnologia, mas sim o bem que poderia fazer se fosse reconfigurada para dar resposta a necessidades sem resposta.

As táticas ou estratégicas dos governos em cada época perseguem a manutenção dessa estrutura entre *comandantes e comandados*, e as novas ferramentas tecnológicas não são, senão, uma nova forma de empreender essa manutenção, que alcançou a forma mais sutil de perpetrar a atuação do governo. Nos termos explicitados por Foucault (2008, p. 32)

haveria, portanto, uma coisa que no regime de governo, na política governamental dos séculos XVI-XVII, já da Idade Média também, tinha constituído um dos objetos privilegiados da intervenção, da regulação governamental, uma coisa que havia sido o objeto privilegiado da vigilância e das intervenções do governo. E é esse lugar mesmo, e não a teoria econômica, que, a partir do século XVIII, vai se tornar um lugar e um mecanismo de formação de verdade. E, [em vez de] continuar a saturar esse lugar de formação da verdade com uma *governamentalidade* regulamentar indefinida, vai-se reconhecer - e é aí que as coisas acontecem - que se deve deixá-lo agir com a mínima possível de intervenções, justamente para que ele possa formular a sua verdade e propô-la como regra e norma à prática governamental. Esse lugar de verdade não é, evidentemente, a cabeça dos economistas, mas o mercado.

Assim, o mercado controla o governo, assim como o governo controla, por diferentes meios, as vidas dos cidadãos que estão sob seu poder. Um bom exemplo a ser citado foi o escândalo do uso de dados de usuários de uma rede social para influenciar os votos dos cidadãos nas eleições presidenciais nos Estados Unidos em 2016. Naquela oportunidade, fora contratada a empresa *Cambridge Analytica* (CA), especializada em análise de dados para, através de um aplicativo (em forme de teste), recolher dados dos usuários que pudessem auxiliar no conhecimento de suas preferências. Assim, o algoritmo era capaz de aprender com as informações, que eram deliberadamente fornecidas pelos usuários por meio do aplicativo, e assim o algoritmo de inteligência artificial poderia detectar, além das preferências, predisposições à votação em determinado candidato. Com isso, a máquina “aprende” que pode minar os perfis que usaram o aplicativo com informações mais ou menos incisivas sobre o candidato que se desejava colocar no poder.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Matéria completa disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/03/entenda-o-escandalo-do-uso-de-dados-do-facebook.shtml>, do jornal Folha, ou em [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/19/tecnologia/1508426945\\_013246.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/19/tecnologia/1508426945_013246.html), do jornal El País. Acessos em 12 de julho de 2019, às 15 horas e 43 minutos.

O poder está atrelado à questão do acúmulo de riquezas, quanto maior o capital, maior a possibilidade de se efetuarem trocas e que estas trocas tenham como fim “obter mais para si e menos para o outro”. A lógica da biopolítica se observa do engendramento de estratégias para manter essa dinâmica de poder pautada pelo acúmulo de bens, o que foi estudado por Marx e Debord, mas que também se encontra na análise feita por Foucault (2008, p. 26):

a análise da biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o regime geral dessa razão governamental de que lhes falo, esse regime geral que podemos chamar de questão de verdade - antes de mais nada da verdade econômica no interior da razão governamental-, e, por conseguinte, se se compreender bem o que está em causa nesse regime que é o liberalismo, o qual se opõe à razão de Estado, ou antes, [a] modifica fundamentalmente sem talvez questionar seus fundamentos. Só depois que soubermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo e que poderemos, parece-me, apreender o que é a biopolítica.

O uso de inteligência artificial, tendo em conta seu aprendizado com dados, funciona da seguinte forma: Quando se procura por imóveis numa ferramenta de busca como o *Google*, por exemplo, imediatamente toda a sorte de publicidade de imóveis - ao menos das empresas que pagam mais para ter a referida publicidade em evidência - é direcionada ao usuário. Nas redes sociais, como explicado anteriormente, as postagens com maior relevância possuem relação com o que mais procuramos ou vimos nas redes. E se o que mais vimos tem influência de quem paga mais para ser visto, é correto concluir que boa parte dos usuários estará imersa num círculo que oferece o que deve ser visto para influenciar e fomentar o desejo de buscas semelhantes.

Essa é a retroalimentação de que falamos anteriormente e se ela coordena o espetáculo que se tornou o mundo virtual, de modo que não é demasiado concluir que a inteligência artificial é usada como espécie de ferramenta biopolítica. A biopolítica foi um termo cunhado por Foucault e que se refere às formas de exercício de poder por meio de diferentes (ou novas) estratégias políticas, e neste sentido, remete ao que os governos realizam para manutenção de seu poder. Bruno Andreotti (2011, p. 60), citando e explicando Foucault, refere que

O conceito passa a se ocupar não somente dos indivíduos por meio de certos procedimentos disciplinares, mas também o conjunto dos viventes constituídos em uma determinada população. O que Foucault chamou de biopolítica era a gestão da saúde, da higiene, alimentação, sexualidade, natalidade, etc. na medida em se tornaram preocupações políticas, historicamente situadas no quadro de racionalidade política liberal (REVEL, 2005) É no percurso de seus estudos sobre governamentalização que o conceito aparece em sua obra. Para Foucault a governamentalização do Estado diz sobre uma

mudança na economia do poder: não mais o Estado de justiça medieval, nascido numa territorialidade feudal, marcado por um jogo de compromissos e litígios; não mais o Estado administrativo, nascido numa territorialidade de fronteira, com seus regulamentos e disciplinas, mas um Estado de governo, que não é definido essencialmente por sua territorialidade, mas por uma massa: a massa da população. A governamentalização desse “novo” Estado tem a população como objeto, utiliza a instrumentação do saber econômico numa sociedade controlada pelos dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008a, p.144)

E conforme temos exposto exaustivamente, a questão do governo, do Estado, da própria política é saber qual o seu objeto, e este, nas palavras de Foucault (2008, p. 124), é a manutenção do capitalismo:

O objeto dessa discussão, e evidentemente um objeto político. E esse objeto político é o que? Pois bem, é muito simples. Simplesmente o problema da sobrevivência do capitalismo, da possibilidade e do campo de possibilidades que ainda se abre ao capitalismo. De fato, porque, se admitirmos - digamos assim, numa perspectiva marxista no sentido bem amplo do termo - que o que é determinante na história do capitalismo é a lógica econômica do capital e da sua acumulação, vocês não de compreender que na verdade há um só capitalismo, já que há uma só lógica do capital. Há um só capitalismo, um capitalismo que é definido, precisamente, pela lógica única e necessária da sua economia, e em relação ao a esse capitalismo pode-se apenas dizer que esta institui (...)<sup>16</sup>.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

262

A substituição do humano pelas máquinas inteligentes é algo concreto que se instala progressivamente. Não falamos, na presente pesquisa, de máquinas como as apresentadas nos filmes ou livros de ficção, que tomam suas próprias direções oposição aos seus criadores, mas sim as máquinas sendo utilizadas, paulatinamente nas diversas atividades humanas, deixando a maioria dos seres à margem do sistema em que a inteligência artificial foi inserida.

Nem todas as pessoas estiveram, estão ou estarão aptas a lidar com a programação das máquinas e isso nem poderia ser exigível. Cada ser humano nasce dotado de determinadas habilidades em certas áreas do conhecimento. As funções exercidas pelos indivíduos são plúrimas,

<sup>16</sup> *Homo oeconomicus*. Parte-se sempre de uma questão econômica. “O homo oeconomicus que se quer reconstruir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção. Estamos, aqui, num ponto importante sobre o qual procurarei tornar um pouco da próxima vez. Converge nele toda uma série de coisas.”. (FOUCAULT, 2008, p. 111) e “o homo oeconomicus é aquele que é eminentemente governável. De parceiro intangível do laissez-faire, o homo oeconomicus aparece agora como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio.” (2008, p. 195 do e-book e 369 do livro impresso).

não se restringindo aos meros ditames do mercado, como ocorre no sistema capitalista, para cujas pretensões de grandes grupos os indivíduos são vistos como meras mercadorias.

Assim como a tecnologia da inteligência artificial representa uma grande conquista e pode contribuir para a solução de alguns dos problemas sociais e humanos, também serve a muitos interesses e pode potencializar os efeitos nocivos de alguns dos problemas discutidos ao longo do artigo. Explica-se: Como visto ao longo desta pesquisa, são *ene* situações de uso dos softwares de inteligência artificial que demonstram que o quesito da produtividade, próprio do contexto mercadológico, é o fim que o ser humano parece ter se imposto.

Apesar da complexidade das relações sociais movidas pelas dificuldades que se encontram nos diferentes grupos, especialmente no campo da moral, em que cada cultura parece ter desenvolvido conceitos diferentes do que é aceitável ou bom, alcançamos o atual estágio em que se o progresso é visado para a manutenção de sistemas de poder e o acúmulo de riquezas, também talvez seja possível um diálogo que efetivamente possa fazer das máquinas inteligentes aliadas e auxiliadoras, não potencializadoras de nossos vícios ou otimizadora de resultados exclusivamente econômicos.

O aprendizado dos algoritmos é orientado conforme as preferências dos usuários e estas, por sua vez, são determinadas pela influência do mercado. Resulta daí que as preferências dos indivíduos em diversos setores informam a máquina, assim como a máquina devolve resultados com base nessas informações, porém em conjunto com os interesses do mercado, orientando a certos comportamentos e tendências. Essa orientação influencia nas escolhas dos indivíduos.

Pela investigação das consequências dos usos da tecnologia, associadas as suas possibilidades de aplicação e disseminação percebe-se a necessidade de discutir os impactos e as intencionalidades de suas aplicações. O uso da tecnologia na realidade contemporânea se dá em larga escala e afeta de modo geral todo o conjunto social. As mudanças nas relações e as possibilidades de atuação dos sujeitos são mais do que influenciadas, reestruturadas a partir do implemento da tecnologia. Essas mudanças aconteceram e continuam a acontecer em velocidades vertiginosas e não há como acompanhar os resultados, nem prever as consequências delas a priori, por se referirem a novos nichos de atuação e intervenção humanos. Como consequência mediata, o uso indiscriminado da inteligência artificial leva à paulatina perda de autonomia, ao menos para

a grande maioria dos indivíduos, que são capturados por sistemas ou relações de poder. Ou seja, que são conduzidos a submissão a uma forma de inteligência organizada em nome da qualificação das relações e das condições produtivas.

Cabe uma investigação minuciosa orientada pela ética, para poder discutir as aplicações da tecnologia de modo consciente e responsável. O que se faz necessário, portanto, é discutir uma qualificação da programação para as máquinas inteligentes, considerando uma perspectiva ética. Esta perspectiva deverá considerar por um lado o alerta de Feenberg para que não sejamos objetificados na reorganização do mundo social pela perspectiva da tecnologia como uma nova organização cultural que determina nossos modos de existir e de se relacionar. E por outro lado com o cuidado de não ser capturados pelos processos de padronização e dessubjetivação, denunciados a partir da obra de Foucault, que podem ser identificados na formatação dos algoritmos, sobremaneira nos seus processos de filtragem das informações para atendimento das demandas mercadológicas. A aplicação de princípios éticos às programações das máquinas inteligentes, poderá conduzir a resultados comprometidos com o desenvolvimento e a salvaguarda humanos. Não se trata de questionar a automação, a utilização das máquinas e a implementação tecnológica, mas sim de buscar sua aplicação balizada pela ética com vistas ao desenvolvimento sustentável, em que o uso das máquinas possa ser discriminado, ou seja, razoavelmente claro e controlável, considerando o apreço à vida humana e, escalonadamente, extensível à salvaguarda de outros seres.

264

## REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Bruno. **Biopoder, biopolítica e multidão: Uma análise do desdobramento conceitual de Foucault em Antônio Negri**. REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 59-79, dez. 2011.

CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira e FURTADO, Rafael Nogueira. **O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault**. Revista Subjetividades, vol.16 n. 3 - Fortaleza / Dezembro de 2016. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692016000300003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300003).

CASSIANO, Jeferson Martins. **Fazer produzir e deixar consumir: as tecnologias de poder em Michel Foucault**. Ipseitas, São Carlos, 2016, vol. 2, n. 2, p. 154-177.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 238 p.

DOMINGOS, Pedro. **O algoritmo mestre**. São Paulo: Novatec Editora, 2017.

DURÁN, Juan Manuel. **Ciencia de la computación y filosofía**. Epistemology and Logic Research Group, Federal University of Santa Catarina (UFSC), Brazil, 2018. 227 p. Disponível em : [https://www.researchgate.net/publication/330642140\\_Ciencia\\_de\\_la\\_computacion\\_y\\_filosofia\\_unidades\\_de\\_analisis\\_del\\_software](https://www.researchgate.net/publication/330642140_Ciencia_de_la_computacion_y_filosofia_unidades_de_analisis_del_software)

FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, modernidade e democracia**. Org. e Trad. Eduardo Boeira. MIT Portugal, 2015. 233 p. Disponível em [https://www.sfu.ca/~andrewf/TECNOLOGIA\\_MODERNIDADE\\_DEMOCRACIA.pdf](https://www.sfu.ca/~andrewf/TECNOLOGIA_MODERNIDADE_DEMOCRACIA.pdf).

\_\_\_\_\_. **Ciencia, tecnología y democracia: distinciones y conexiones**. Revista Latino-Americana de Filosofía e História da Ciência. São Paulo, v. 7, n. 1, março de 2009. 184 p.

FEENBERG, Andrew. **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Org. e Trad. Ricardo T. Neder. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UNB/Capes, 2010.

FRANSSEN, Maarten, LOKHORST, Gert-Jan and VAN DE POEL, Ibo. **Philosophy of Technology**. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), forthcoming. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/technology/>.

265

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LUGER, George F. **Inteligência Artificial. Estruturas e estratégias para a solução de problemas complexos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookmann, 2004. 774 p.

MACCARTHY, Jonh. **The philosophy of AI and the AI of philosophy**. Stanford University – Computer Science Department. 2006. Disponível em <http://jmc.stanford.edu/articles/aiphil2.html>.

\_\_\_\_\_. **Some philosophical problems from the standpoint of artificial intelligence**. Computer Science Department, 1969. Disponível em <http://www-formal.stanford.edu/jmc/mcchay69.ps>.

MACKENZIE, Adrian. **Machine learners: archaeology of a data practice**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2017. 267 p.

MARX, Karl. **O capital.**

Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>. Versão HTML por José Braz, 2005.

MITCHELL, Tom Michael. **Machine Learning.** United States: McGraw-Hill International Editions, 1997, 413 p.

NOVAES, Henrique; DAGNINO, Renato. **The fetish of technology.** Revista ORE & DEMO (Marília), v.5, n.2, p. 189-210, 2004.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy.** New York: Crown Publishers, 2016. Disponível em <https://we.riseup.net/assets/404114/Weapons+of+Math+Destruction+Cathy+O%27Neil.pdf>.

# A EDUCAÇÃO TÉCNICA A PARTIR DO DIAGNÓSTICO CRÍTICO DA MODERNIDADE DO FILÓSOFO ALEMÃO MARTIN HEIDEGGER

Poliana Emanuela da Costa<sup>1</sup>  
Silvana Maria Santiago<sup>2</sup>

## Resumo:

Este artigo objetiva pensar a educação técnica a partir do diagnóstico crítico que o filósofo alemão Martin Heidegger realiza sobre a “era da técnica”. Desse modo, para aproximar o tema da educação da filosofia de Heidegger, mais precisamente no que tange à questão supracitada, utilizaremos, basicamente, os seguintes textos: *educação profissional: crise e precarização* (2019) e escritos fundamentais do pensador alemão que tratam a fundo da temática da técnica. São eles: *A questão da técnica* (2008), *Que é Metafísica?* (1983) e *O fim da filosofia e a tarefa do pensamento* (1983). Esses textos servirão de fio condutor para refletirmos sobre alguns desafios da educação tecnicista. O entrecruzamento dessas reflexões nos permitirá compreender, a partir de Heidegger, como a questão da técnica, assim como a tecnologia, vão muito além das suas configurações instrumentais, ultrapassando, em grande medida, o sentido neutro dos avanços tecnológicos, atribuindo ao conhecimento um caráter, sobretudo, pragmático. Desta feita, esse artigo procura contribuir para pensarmos a educação em sentido mais amplo, não apenas no que diz respeito às transformações técnico-científicas, mas, sobretudo, uma educação reflexiva, questionadora e transformadora efetiva da sociedade.

**Palavras-Chave:** Educação; Educação técnica; Técnica moderna; Heidegger; Ontologia.

## TECHNICAL EDUCATION FROM THE CRITICAL DIAGNOSIS OF MODERNITY OF THE GERMAN PHILOSOPHER MARTIN HEIDEGGER

## Abstract:

This article aims to think about technical education from the critical diagnosis that the German philosopher Marin Heidegger makes about the Age of Technique. Therefore, in order to bring the issue of education closer to Heidegger's philosophy, precisely regarding this theme, we will essentially focus on the following texts: *Professional Education: crisis and precariousness* (2019) and the fundamental writings from the German thinker which deal profoundly with the thematic of technique, as follows: *The question of technics* (2008), *What is Metaphysics?* (1983) and *The end of philosophy and the task of thinking* (1983). These underlying texts will conduct a thorough reflection on some paths of technicist education. These intersecting reflections will allow us to understand from Heidegger's perspective how the issue of technique, as well as of technology, goes far beyond its instrumental configurations, largely surpassing the neutral sense of technological advances and giving knowledge a character predominantly pragmatic. Hence, this article aims to contribute to a reflection on a broader sense of education, not only concerning technical and scientific transformations, but most importantly a reflexive, questioning and effectively transforming education of society.

**Keywords:** Education; Technical Education; Modern technique; Heidegger; Ontology.

---

<sup>1</sup> Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2014). Possui especialização em Educação, na área de Currículo e Ensino (UERN/2010). Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/2007). E-mail: poliana.costa@ifce.edu.br. <http://orcid.org/0000-0002-9652-8349>

<sup>2</sup> Graduada e Mestra em Filosofia. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Área de atuação: Educação e Filosofia. E-mail: silvanamariasantiago@yahoo.com.br. <http://orcid.org/0000-0002-4090-5264>

Podemos afirmar, em linhas gerais, que a educação profissionalizante no Brasil não é um fenômeno novo. Desde o Brasil Império, havia a preocupação do governo em promover algum tipo de ocupação àquelas pessoas, mais especificamente às crianças, que viviam em estado de vulnerabilidade nas ruas. Essa preocupação ampliou-se após a proclamação da República, em 1889, com a criação e a manutenção de instituições de ensino como os Liceus, cujos investimentos tinham o intuito de educar e assegurar à população mais carente algum tipo de independência e dignidade (MANFREDI, 2002).

Ao longo do tempo, o ensino profissionalizante foi ganhando diversas configurações e contornos. A manutenção e os investimentos nas escolas técnicas, além do processo de urbanização e da criação de fábricas, ganharam maior importância como política pública brasileira a partir de 1930, na chamada Era Vargas. É justamente a partir da sua concepção enquanto política pública que o ensino profissionalizante passou a ser objeto de interesse político mais amplo, pois via-se na educação tecnicista não somente uma forma de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, mas sobretudo, como mecanismo para a manutenção do domínio de uma classe sobre outra.

O esboço histórico que realizamos sobre a educação profissional nos permitiu chegar às questões que, de fato, nos interessam neste artigo, ou seja, qual é a importância da técnica e da tecnologia para o campo educativo? Como a educação técnica atua na transformação social? Para esclarecer essas indagações, propomos uma aproximação entre as reflexões de autores como Martin Heidegger (1983-2008), Deribaldo Santos (2019) e outros pensadores. Não se trata de uma escolha aleatória, mas ao dialogar com o livro: *educação profissional: crise e precarização* (SANTOS, 2019) foi possível discutir acerca das lacunas da educação moderna e contemporânea, bem como rever as concepções sobre técnica e tecnologia como instrumentos de poder que atuam intencionalmente para a manutenção da desigualdade social no nosso país. Por outro lado, essa reflexão não seria possível se não compreendermos a fundo o que é a técnica e como esta se desdobra até sua configuração como tecnologia, problematizando qual é o resultado desse avanço para a sociedade.

O filósofo alemão Martin Heidegger, realizou uma análise profunda sobre a questão da técnica na sociedade atual. Entre outros aspectos, demonstrou em seus escritos todo o caráter intencional de manipulação da subjetividade humana e, por conseguinte, as transformações causadas pelos dispositivos tecnológicos na sociedade moderna e que reverberam, inevitavelmente, no mundo contemporâneo.

Em um primeiro momento, associado às mudanças de concepção na educação técnica, o que mais fica evidente no mundo moderno são as novas configurações do que compreendemos pela ideia de trabalho. De acordo com Santos (2019), parafraseando Marx, o ser humano retira da natureza as fontes necessárias para sua existência material. O trabalho é o ato fundante do ser social (SANTOS, 2019, p.28). Desse modo, percebemos que a interação do homem com a natureza é intencional. Assim, é importante destacar que existem diversos mecanismos que orientam as práticas humanas na sua lida com a natureza, como exemplo, os diversos espaços coletivos (políticos, religiosos, entretenimento) nos quais os sujeitos estão inseridos. No entanto, é a partir da educação formal que o ser humano constrói, mais especificamente, seu modo de atuação sobre a natureza e a sociedade. De acordo com Santos:

O trabalho, ao fundar o ser social, entretanto, não esgota toda a potencialidade humana. Serão necessários outros complexos sociais para que o devir humano se desenvolva. A educação é um desses complexos potencializadores do desenvolvimento humano. (SANTOS, 2019, p. 28).

Ainda nesse contexto, Santos (2019) parafraseia Lukács ao afirmar que o trabalho possui uma dependência ontológica com a educação. Essa relação ontológica é o que permite pensarmos educação e técnica, sobretudo, a partir de uma perspectiva heideggeriana. Heidegger não escreveu propriamente sobre a educação, mas era evidente sua preocupação com os rumos da universidade em meio ao progresso técnico. Heidegger temia que o pensamento dentro do espaço universitário se reduzisse tão somente às diretrizes instrumentais e utilitárias e que os estudantes esquecessem seu verdadeiro papel enquanto sujeitos reflexivos e problematizadores. Para Heidegger, a era da técnica moderna caracteriza a supremacia do ente sobre o ser, ou seja, do mundo dos instrumentos em relação ao pensamento. Nas palavras de Heidegger:

Basta apontar para a autonomia da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia Cultural, para o papel da lógica como Logística e Semântica. A filosofia transforma-se em ciência empírica do homem, de tudo aquilo que pode tornar-se objeto experimentável de sua técnica, pela qual ela se instala no mundo, trabalhando-a das múltiplas maneiras que oferecem o fazer e o formar. Tudo isso realiza-se em toda parte com base e segundo os padrões da exploração científica de cada esfera do ente (HEIDEGGER, 1983a, p. 72).

Essa preocupação com o progresso técnico para a formação humana também caracteriza sobremaneira a discussão proposta por Santos (2019). O autor, através da

abordagem do pensamento de Marx, trabalha com a perspectiva de omnilateralidade<sup>3</sup> como proposta fundamental para a formação humana, de modo que contemple as mais variadas dimensões cognitivas possíveis. Uma formação omnilateral propõe desenvolver um ser humano crítico e, sobretudo, consciente de si e de sua realidade social. Percebemos nesse sentido, que a influência da técnica moderna na educação, principalmente na educação profissional, se constitui como um eixo articulador de diversos pensadores de diferentes abordagens teóricas.

Santos (2019) realiza uma análise sobre o percurso histórico da educação profissional à luz das contribuições reflexivas de Ivo Tonet, Marx, Manacorda e Luckás. Esses pensadores apresentam, em suas discussões, fortes influências do pensamento de Marx. Uma das questões tônicas desses pensadores é o tema da educação. De modo geral, entendem que a educação proposta no seio do capitalismo é uma educação fragmentada e instrumental que prepara o indivíduo para ocupações repetidas e utilitárias. Assim, constitui-se um tipo de educação que perde o sentido de si mesma. Resta compreender porquê a técnica, ao invés de contribuir para uma perspectiva de educação mais integradora do ser humano e do mundo, contribui contrariamente para que o homem perca a si mesmo em meio aos objetos que manipula.

A compreensão pode ser dada a partir da leitura de Martin Heidegger, em especial, daquilo que diz respeito à análise que o filósofo realiza sobre a questão da técnica. Para Heidegger, a técnica moderna nada mais é do que a consumação da metafísica, ou seja, o domínio do ente sobre o ser. Em sentido outro, a técnica moderna se configura como uma realidade em que toda a natureza é codificada e catalogada para tornar-se um ente passível de ser calculado. O ser, enquanto abertura e mistério histórico é esquecido em prol da previsibilidade matemática de tudo o que existe. Heidegger afirma que a essência da técnica repousa na com-posição (2008, p. 28). A com-posição é, nesse caso, a força motriz que faz com que o ser humano queira explorar, ser o dono absoluto da natureza, manipulando-a conforme suas necessidades pessoais. Nas palavras de Heidegger: “A essência da técnica moderna repousa na com-posição. A com-posição pertence ao destino do desencobrimento (...)” (HEIDEGGER, 2008, p. 28). O

<sup>3</sup> O conceito de omnilateralidade é utilizado por Marx, não de forma a ter uma única definição, mas seu sentido geral contribui para a reflexão em torno do problema da educação no pensamento do autor. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho. Trata-se não somente de uma perspectiva ontológica sobre o trabalho, mas de compreender o trabalho dentro da esfera política e histórica.

desencobrimto acontece por meio da exploração: “Com-posição é a força de reunião daquele “por” que im-põe ao homem des-cobrir o real, como dis-ponibilidade, segundo o modo da com-posição.” (HEIDEGGER, 2008a, p. 27).

Concebendo a técnica moderna como a consumação do cálculo, da natureza convertida em ente passível de manipulação e previsibilidade, Heidegger mostrava-se aflito com o destino da universidade, com a educação técnica que estava sendo ofertada. O filósofo compreendia que, muito além da modernização dos meios pelos quais se adquire conhecimento, estava a dissolução do pensar crítico e reflexivo. Estava em jogo a questão ontológica, isto é, o sentido da existência humana para além da exploração e do cálculo. É diante dessa perspectiva que a técnica se apresenta nociva para a educação, pois olhar técnico do ser humano sobre a natureza se configura, antes de mais nada, como o domínio do homem sobre o mundo, na perspectiva da exploração ilimitada.

Heidegger apontava a cibernética como ciência principal de controle dos sistemas científicos e afirmava ainda que essas ciências orientariam e teriam o controle de toda a sociedade, inclusive do trabalho humano. A formação dos sujeitos teria como aspecto basilar o conhecimento técnico. A relação do ser humano com a natureza se daria a partir da ótica da dominação e da exploração e, nesse percurso, o próprio ser humano se transformaria em um instrumento de uso. Nas palavras de Heidegger:

Esta ciência corresponde à determinação do homem como ser ligado a *práxis* na sociedade. Pois ela é a teoria que permite o controle de todo o planejamento possível e de toda organização do trabalho humano. A cibernética transforma a linguagem num meio de troca de mensagens. As artes tornam-se instrumentos controlados e controladores da informação. (HEIDEGGER, 1983a, p. 72).

Sabemos que um dos caminhos mais viáveis para a edificação do pensamento técnico de forma sistemática é a educação. É ela quem conduz, em grande medida, o modo como enxergamos o mundo. As diretrizes tecnológicas para o ensino preveem a unilateralidade do conhecimento. Esse conceito que encontramos na obra de Marx e que é desenvolvido por Santos (2019) aponta para a mesma inquietação presente nas reflexões de Heidegger no que diz respeito à formação humana. De um lado, há a preocupação com o trabalho que precisa acompanhar o desenvolvimento tecnológico. As escolas politécnicas e as escolas de ensino profissional, no entanto, não podem utilizar a educação como instrumento de polarização social. Para uns, é ofertada uma formação, cujo progresso técnico é também acompanhado do conhecimento sobre as

ciências. Nesse caso, o estudante e futuro trabalhador consegue perceber o objetivo e o sentido do seu trabalho, enquanto para outros é ofertada uma formação fragmentada. Diante dessa perspectiva, o progresso técnico não fornece meios para que o sujeito possa pensar em si mesmo como agente transformador da sociedade. Contrariamente a essa ideia, a técnica restringe os campos cognitivos do estudante fornecendo-lhe uma educação utilitária sem um viés crítico da sua realidade social. De acordo com Santos:

No que se refere ao processo educacional que possa formar omnilateralmente, deve-se considerar um sistema educativo preocupado em restabelecer o vínculo afetivo (prazer nos bens que se produz) com a atividade intelectual e seus fundamentos científicos não somente de forma passiva, mas como o resultado do trabalho, o que demandaria a colaboração entre educação intelectual, do corpo e das capacidades tecnológicas possibilitadas pelo devir humano, além de contemplar a esfera espiritual. Nesse processo, os trabalhadores são considerados igualmente em sua totalidade, adquirindo consciência e autoconsciência de suas intenções e finalidades. Conectados ao ser genericamente humano universal, exercem também a práxis revolucionária de unir teoria e prática na ação de transformar a natureza. (SANTOS, 2019, p. 67).

A citação nos permite retomar o pensamento de Heidegger no que tange a sua preocupação com os rumos da universidade, principalmente por volta de 1930, com a intensificação do progresso técnico-científico. A crítica de Heidegger nesse contexto não se dá exatamente pelo espanto diante dos dispositivos tecnológicos, tampouco por se tratar de um pensador saudosista que recusa a todo custo o progresso da técnica moderna. Antes, Heidegger se coloca como crítico ferrenho da técnica moderna como propulsora irrefreável de um saber utilitário e, portanto, desagregadora da cultura e do sentido de “comunidade.” O filósofo alemão via na universidade um espaço onde a filosofia poderia florescer e se desenvolver enquanto experiência filosófica. Desse modo, era dever do pensamento filosófico refletir sobre os rumos da universidade em meio ao ensino tecnicista.

Segundo Alexandre Franco de Sá em seu livro intitulado *Heidegger e a essência da universidade* (2008), o filósofo alemão realiza uma crítica ao modo como as disciplinas são organizadas dentro das universidades. Segundo Heidegger, as ciências não dialogam entre si permanecendo como saberes estanques e socialmente úteis. A questão aqui não é o predomínio das ciências dentro das universidades, mas é justamente o fato de não encontrarmos também um sentido teórico e fundamentado para essas ciências. Um sentido que corresponda também ao âmbito crítico e questionador de si mesmo e não somente às determinações cotidianas práticas e utilitárias. Vejamos:

Esta variedade estilizada de disciplinas só é hoje mantida em conjunto através da organização técnica das universidades e faculdades, sendo-lhe só atribuído um significado através do estabelecimento prático de fins das especialidades. Em contraposição a isso, o enraizamento das ciências no seu fundamento essencial morreu. Dispersando as disciplinas universitárias em função da sua utilidade e da sua organização técnica, isolando essas mesmas disciplinas, desenvolvendo-as a partir de eventos em que se reproduz aquilo que se diz, o falatório retira à universidade aquilo que constitui o núcleo da sua atitude teórica. (FRANCO, 2008, p. 18-19).

De acordo com Franco, trata-se de uma crítica de Heidegger ao caráter de mera reprodução de um saber que já está constituído tecnicamente. A preocupação de Heidegger com os rumos da universidade diz respeito ao fato de esta transformar-se em espaço de reproduções tecnicistas desvinculadas de um saber científico teórico mais robusto. Heidegger questiona a falta de inquietação dos jovens universitários, a falta de autenticidade dos seus pensamentos e, portanto, a falta de criatividade. O conhecimento científico é o que permite compreendermos como podemos e devemos atuar no mundo, o entrecruzamento dos diversos componentes curriculares de modo a demonstrar, de fato, sua relação intrínseca com uma dimensão mais ampla do conhecimento. Contrariamente a essa ideia, as inúmeras disciplinas, sejam nas universidades, nos institutos ou nas escolas profissionalizantes, levam à reprodução tecnicista do conhecimento e, portanto, ao seu atrofiamento.

Não obstante, sabemos que essa divisão, saber teórico/técnico, não é de modo algum uma polarização neutra, mas sempre manteve uma intencionalidade. Sua intencionalidade consiste em dividir a sociedade. De um lado, formar aqueles que possuem maior capacidade epistemológica em detrimento daqueles que possuem um saber operacional. A proposta de ensino tecnicista é um dos pilares que sustenta a desigualdade social. Se fôssemos realizar um apanhado histórico sobre essa questão, veríamos que, de acordo com Santos (2019), o ensino propedêutico, ou seja, o ensino das ciências, das letras e das artes era destinado aos senhores burgueses para que eles pudessem continuar a ocupar seu lugar de mando:

É nesse quadro que brotam os dois modelos paralelos e distintos de educação sistematizada – mas articulados entre si –, dos quais a burguesia retira sua solução para o dilema trabalho-instrução. Isto é, com base no complexo educativo em sua vertente *stricto*, surge um modelo destinado à classe senhorial, que preferimos denominá-lo de ensino propedêutico, clássico e científico, cuja organização curricular carrega ensinamentos das ciências, das letras, das artes da oratória, entre outras disciplinas voltadas à formação dos dirigentes e seus prepostos; e outro modelo destinado aos indivíduos que ocuparão os postos da produção material da sociedade propriamente dita, os trabalhadores. A esse restrito ramo de uma educação específica, que, por sua

vez, se desprende – estando sempre vinculada a ela – da educação voltada a resolver demandas próprias de uma sociedade de classes antagônicas, denominamos de ensino profissionalizante, direcionado aos imperativos práticos, cujo conteúdo curricular prioriza as técnicas quase artesanais, apreendidas nas oficinas. (SANTOS, 2019, p. 46-47).

Diante do breve apanhado histórico sobre a educação tecnicista, ratificamos que a aplicação das técnicas na educação é extremamente intencional. Sua intenção é justamente sobrepor ou dicotomizar a prática da teoria e, com isso, reproduzir um modelo de sociedade onde uns têm acesso ao conhecimento científico e outros ao conhecimento prático. Por outro lado, é importante destacar que o problema não é o estudante aprender um ofício, muito pelo contrário, é o trabalho qualificado garante ao indivíduo sua dignidade e sobrevivência, bem como sua satisfação pessoal. O que está em jogo é que para esses estudantes é apresentada uma faceta da técnica como se esta constituísse um fim em si mesma, como se a natureza e a sociedade fossem um todo operacional que prescindem do pensamento crítico. O progresso técnico encontra sua raiz, como afirma Heidegger (2008), na consumação do próprio ente.

É a partir do aprofundamento sobre o que é técnica moderna que podemos compreender a razão pela qual não poderemos tratá-la como sendo simplesmente uma modernização de instrumentos e dispositivos que facilitam nossa vida. O engenhoso processo da técnica e sua evolução enquanto tecnologia aponta para direcionamentos muito bem definidos. A técnica moderna como a conhecemos, ou seja, um meio para um fim, não corresponde ao que Heidegger denomina como essência da técnica. Vejamos o que o pensador afirma em seu texto, “*A questão da técnica*” (2008):

A técnica, não é, portanto, um simples meio. A técnica é uma forma de descobrimento. Levando isso em conta, abre-se diante de nós, todo um outro âmbito para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do descobrimento, isto é, da verdade. (HEIDEGGER, 2008a, p. 17).

A técnica em sua característica instrumental nos conduz a pensar que se trata de uma intervenção neutra na natureza e na sociedade. Mas a outra faceta da técnica moderna é aquela que corresponde ao predomínio da subjetividade humana como senhora absoluta que adequa a natureza à representação dos desígnios da racionalidade técnico-científica. Essa adequação não se restringe a uma esfera particular da vida ou a um campo profissional específico. A técnica enquanto objetificação do mundo é um projeto que se inicia, segundo Heidegger, com os gregos e culmina na modernidade, cujo principal objetivo é a edificação de um tipo de racionalidade que concebe todos os outros entes

existentes como fonte de recurso ou reserva. A racionalidade técnica que se aprimora na modernidade vê na educação um eixo articulador de propagação, sistematização e legitimação de suas ideias.

Um dos exemplos mais marcantes para o processo de disseminação da racionalidade técnica foi a revolução industrial iniciada no século XVIII. A partir dali, a formação humana através das disciplinas propedêuticas dava lugar ao ensino tecnicista especializado. (ARANHA, 2006, p.115). Essa divisão social proporcionada pela educação técnica constitui-se, segundo Santos (2019, p.49) como um dos maiores dilemas da pedagogia moderna. De um lado, há a necessidade de trabalhadores qualificados que necessitam de estudo e especialização. De outro, a questão de saber dosar instrução e qualificação, uma vez que a instrução ofertada ao trabalhador era aquela necessária à agilidade na reprodução, e não a formação geral do ser humano (SANTOS, 2019, p. 51).

Percebemos, desse modo, que a imbricação entre o progresso técnico e educação nos traz uma perspectiva complexa. Não podemos negar a técnica, tampouco ficarmos à margem do “fazer técnico” e sua fundamentação nas ciências da cibernética e automação, ou seja, não podemos furtar a educação de acompanhar o desenvolvimento da técnica em tecnologia. No entanto, é necessário estabelecer uma relação dialógica no sentido de compreendemos as tramas da técnica moderna.

Na sua concepção de técnica moderna, Heidegger apresenta as categorias de “verdade”, “essência” e “ser”. Essas categorias podem nos levar apressadamente a pensar uma possível perspectiva heideggeriana de educação como um castelo teórico sem efetividade. Para que esse equívoco não aconteça, é necessário interpretar e contextualizar esses conceitos no pensamento do autor. Heidegger não concebe a ideia de verdade como representação mental que adequa os entes arbitrariamente às designações humanas. A ideia de verdade, para Heidegger representa abertura histórica, aquilo que não pode ser apreendido em sua totalidade pela razão humana. Compreender a essência da técnica é compreender que, antes de significar progresso, ela significa o esquecimento da autenticidade da existência humana em seu sentido ontológico. Dito de outro modo, a existência em sentido ontológico é construção, é busca pelo constante desenvolvimento das possibilidades humanas em sua relação de reciprocidade e não de dominação sobre a natureza. De acordo com Heidegger:

Ser homem diz: ser como um mortal sobre essa terra. Diz habitar. A antiga palavra *bauem* (construir) diz que o homem é a medida que habita. A palavra *bauem* (construir), porém, significa ao mesmo tempo: proteger e cultivar, a

saber cultivar o campo, cultivar a vinha. Construir significa cuidar do crescimento que por si mesmo, dá tempo aos seus frutos. No sentido de proteger e cultivar, construir não é o mesmo que produzir (2008be, p. 127).

A reflexão de Heidegger sobre a modernidade nos permite perceber que a nossa existência não é pensada sob a forma de cultivo, mas de produção. A relação estabelecida entre ciência e sociedade, nesse aspecto, transforma-se radicalmente com a crescente mediação do capital. O modo de produção atual tende a ditar os rumos e a finalidade do conhecimento em detrimento de uma ação educativa mais abrangente, focada na liberdade e na criatividade dos seres humanos. As universidades perdem seu caráter de problematização e reflexão e passaram a adotar os critérios de previsibilidade e repetição. Junto com os avanços e as inúmeras facilidades, a técnica moderna trouxe ao humano a arrogância de conceber a realidade a partir de si mesmo, da sua representação subjetiva. Vejamos:

A ciência moderna é fundamentada também no fato de que o homem coloca a si mesmo como o sujeito determinante para o qual todo o ente pesquisável torna-se objeto. Isto, por sua vez, é baseado numa transformação da essência da verdade para a certeza, em consequência do que o ente verdadeiro assume o caráter de objetividade (HEIDEGGER, 2001, p. 121).

É essa compreensão mais radical sobre a questão da técnica que nos conduz a partir do mesmo lume a compreendermos a polarização social que ela realiza na educação. De um lado, aqueles que são detentores do conhecimento sobre a técnica e a tecnologia, isto é, o conhecimento técnico-científico. De outro modo, os que recebem uma educação técnica básica indispensável ao exercício da profissão. Esses últimos aprendem e desenvolvem um tipo de razão instrumental e operacional que enxerga na educação um meio para uma especialização profissional e não uma formação de sujeito integral. Diante dessa concepção, entendemos que não é propriamente a técnica moderna na sua configuração instrumental que reproduz a polarização social, mas é a própria racionalidade técnico-científica já presente entre os gregos que subverte a lógica da neutralidade técnica. Por trás dos dispositivos e instrumentos tecnológicos existe a vontade de controle e de dominação. Daí a educação ser um campo tão propício para a disseminação da visão de mundo da razão técnico-científica

A educação é a principal engrenagem de transformação social. Não obstante, quando é ideologicamente pensada a partir dos objetivos da sociedade burguesa ou capitalista, ela é reduzida a uma perspectiva pragmática e utilitarista do mundo. A técnica

moderna assim como a tecnologia é o que consolidam esse objetivo, pois, nesse contexto servem para reproduzir a desigualdade epistemológica e, por consequência, desigualdade social. Nesse sentido, “A expressão educação tecnológica, na atualidade, é uma das nomenclaturas apropriada pelas políticas públicas neoliberais para denominar as escolas profissionalizantes destinadas a classe trabalhadora.” (SANTOS, 2019, p. 70).

A problematização proposta no artigo nos faz pensar acerca dos desafios, problemas e potencialidades da educação no Brasil. E antes que possamos articular com clareza alguma posição teórica, veem-se novamente as constantes transformações sociais que encontram na educação formal a legitimação do fracasso ou sucesso que os indivíduos podem obter. Essas transformações estão cada vez mais aceleradas após o desenvolvimento da técnica moderna e da tecnologia. O progresso técnico-científico trouxe mudanças decisivas para a sociedade, como por exemplo, as tecnologias da informação que modificou o modo como lidamos com os outros, com o conhecimento.

Por outro lado, é importante destacar que a modernidade trouxe, além do avanço técnico-científico, importantes contribuições teóricas no campo da pedagogia com pesquisas sobre propostas de alfabetização e sobre o papel da escola para o desenvolvimento de uma sociedade. Esses estudos não procuravam somente compreender a escola a partir de sua importância para os indivíduos, mas problematiza-la enquanto mecanismo de reprodução da desigualdade social. Um dos exemplos mais emblemáticos da reprodução de um *statusquo* é a dicotomia entre uma educação ampla que contemple a prática, mas também seu fundamento teórico e uma educação que procura formar mão de obra acrítica para uma sociedade.

Essa dicotomia é melhor compreendida quando aprofundamos alguns conceitos e ideias. Nesse sentido, realizamos um diálogo entre alguns pensadores, dentre eles, estão Heidegger e Deribaldo Santos. São pensadores de tempos e concepções singulares, porém, conversam entre si quando pensam a educação para além das determinações tecnicistas impostas pela modernidade. Compreender a essência da técnica moderna nos conduz invariavelmente a um feixe de conexões. Essas conexões nos permite discutir com mais propriedade o que entendemos por modernidade e como esta, na sua roupagem técnico-científica permeia e direciona a educação através das diretrizes tecnológicas. Contudo, é importante não perdermos de vista que a educação é também possibilidades. Do mesmo modo que a tecnologia ideologicamente pensada polariza a formação do sujeito entre saber intelectual e saber operacional traz em seu bojo a possibilidade de disseminação do conhecimento. A percepção das diversas

potencialidades do conhecimento técnico-científico e sua atuação no processo educativo são possíveis quando dialogamos com reflexões diversas, pois conseguimos enxergar quão amplo é o horizonte de perspectivas teóricas que nos levam e rever nossa prática.

## **REFERÊNCIAS**

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**. In: ensaios e conferências. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Construir, habitar, pensar**. In: ensaios e conferências. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2008b. São Paulo: Abril cultural, 1983a. (Coleção os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. In: Ensaios e conferências. Ernildo Stein. São Paulo: Abril cultural, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Que é Metafísica**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril cultural, 1983b (Coleção os pensadores)

\_\_\_\_\_. **Seminários de Zollikon**. Editado por M. Boss. Trad. G Arnhold e M. F. Almeida Prado. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ, Franco Alexandre de. **Heidegger e a essência da universidade**. Covilhã: Lusosofia: press, 2008. (Coleção: artigos Lusosofia).

SANTOS, Deribaldo. **Educação profissional: crise e precarização**. São Paulo: Lutas anticapital, 2019.

# A LITERATURA SOBRE O ESCOLA SEM PARTIDO E OS TEMAS PRINCIPAIS: UM ESTADO DA ARTE<sup>1</sup>

Raquel Dias Araújo<sup>2</sup>

## Resumo:

O artigo apresenta um estado da arte sobre o movimento Escola sem Partido (EsP), tomando como referência uma amostra de produções científicas publicadas entre os anos de 2018 e 2020 e como ponto de partida o trabalho de Rossi e Pátaro (2020), os quais se debruçaram sobre produções relativas aos anos de 2016 a 2018. Foram revisadas 49 produções para a elaboração desse artigo, que revelaram que a doutrinação e a ideologia de gênero são categorias centrais no discurso do EsP, sendo complementadas por outras que tem uma relação umbilical com o discurso reacionário do movimento. Assim, Rossi e Pátaro (2020) agruparam quatro categorias, a saber, currículo escolar, ideologia e neutralidade, “ideologia de gênero” e implicações do EsP para docentes e discentes. Nós agrupamos sete categorias, sendo duas semelhantes às de Rossi e Pátaro, “ideologia de gênero” e neutralidade, além de doutrinação, desdemocratização *versus* democracia e educação democrática, criminalização do(a) professor(a), EsP como discurso/movimento reacionário e educar *versus* instruir. A literatura revisada revelou que o fortalecimento do EsP em 2014/2015 está relacionado com o avanço das forças conservadoras no Brasil, constituindo-se num movimento social representativo do conservadorismo na educação.

**Palavras-chaves:** Estado da Arte. Escola sem Partido. Doutrinação. “Ideologia de Gênero”. Movimento Reacionário.

## LITERATURE ABOUT SCHOOL WITHOUT PARTY AND MAIN THEMES: A STATE OR ART

279

## Abstract:

The article presents a state of art regarding School Without Party (“Escola sem Partido”, EsP), using as reference a sample of scientific productions published between the years 2018 and 2020, and as starting point Rossi and Pátaro work (2020) which dealt with productions from between 2016 and 2018. We have revised 49 productions to write this article, revealing that gender indoctrination and ideology are central categories in EsP speech, being complemented by others that have an umbilical relation to reactionary speech of the movement. Thus, Rossi and Pátaro (2020) group four categories, namely school curriculum, ideology and neutrality, “gender ideology”, and EsP implications for teachers and students. We have grouped seven categories, two like Rossi and Pátaro’s, “gender ideology” and neutrality in addition to indoctrination, undemocratization versus democracy and democratic education, teacher’s criminalization, EsP as speech/ reactionary movement, and to educate versus to instruct. The reviewed literature revealed that EsP fortification in 2014/2015 is related to the advance of conservative forces in Brazil, constituting a representative social movement of conservatism in education.

**Keywords:** State of art. School without Party. Indoctrination. “Gender ideology”. Reactionary movement.

---

<sup>1</sup> Artigo produzido como resultado da pesquisa realizada durante o Estágio de Pós Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense – UFF, no período de 01 de dezembro de 2019 a 30 de novembro 2020, sob a supervisão da professora Doutora Virginia Maria de Gomes Mattos Fontes. Vale ressaltar que o Estágio de Pós Doutorado realizou-se sob uma situação de pandemia, na qual pesquisar e escrever significa “escalar muitas montanhas!”.

<sup>2</sup> Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – CED/UECE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Coordenadora do Grupo de Estudos Educação: Teoria e História. E-mail: raquel.dias@uece.br. <http://orcid.org/0000-0002-6880-2419>

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um estado da arte acerca do movimento Escola sem Partido (EsP), destacando seus objetivos, suas principais propostas e modos de atuação, tomando como ponto de partida o levantamento bibliográfico realizado por Rossi e Pátaro (2020), que apresenta as pesquisas a respeito do EsP no período de 2016 a 2018, no artigo intitulado “*Lei da Mordaza*” na *Literatura Científica: Um Estado da Arte sobre o Movimento Escola sem Partido*. Assim, damos sequência a esse mapeamento trazendo à baila uma amostra das produções entre 2018 e 2020, incluindo-se o artigo referido aqui, publicado em 2020.

Rossi e Pátaro (2020) revisaram 55 produções que tratam do tema “Escola sem Partido”, sendo 28 artigos, 23 capítulos de livros de duas coletâneas, 3 dissertações de mestrado e um trabalho de conclusão de curso. Destas, merecem destaque as duas coletâneas revisadas intituladas *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso* (2016) e *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade* (2017), as quais já haviam sido objeto de análise nossa em momento anterior e constituíram subsídios para elaboração de artigos e trabalhos apresentados em eventos.

Para elaboração desse artigo, revisamos, além das duas coletâneas já citadas, que contém 17 e 09 capítulos, respectivamente, mais 24 produções que versam sobre a temática Escola sem Partido, sendo 18 capítulos de livro de duas coletâneas específicas sobre o objeto de análise, 01 brochura (livro de bolso) que discute a questão da ideologia no EsP, 02 artigos de Dermeval Saviani a respeito desse tema, 01 cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN que contém um texto sobre o EsP e o artigo de Rossi e Pátaro (2020). Merecem destaque as duas coletâneas intituladas *Educação Democrática: Antídoto ao Escola sem Partido* (2018) e *Escola sem Partido ou a Escola da Mordaza e do Partido Único a Serviço do Capital* (2019). No total, foram revisadas 49 produções.

A coletânea intitulada *Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido* (2018), organizada por Penna et al., contém 9 capítulos e uma apresentação feita por Marise Nogueira Ramos. Enquanto o livro anterior, *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação*, organizado por Frigotto (2017), procurava decifrar o Movimento Escola sem Partido e identificar seus males, esta coletânea se apresenta como um antídoto às ideologias do

pensamento único, nas quais se enquadra o EsP. Nesse sentido, a “obra é um ato e uma arma” na direção da conquista da “real democracia”, conforme anuncia Ramos (2018, p. 8).

O livro intitulado *Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital* (2019), organizado por Batista et al., tem como objetivo desvelar “[...] as bases ideológicas desta organização [...] [EsP], os mecanismos de manipulação de conceitos e termos [...]”, contrapondo ao EsP “o sentido não neutro da educação e escola democráticas” (FRIGOTTO, 2019, p. 01). A coletânea é composta de 11 capítulos, dos quais foram revisados 9, um prefácio escrito por Gaudêncio Frigotto e uma apresentação feita pelos organizadores.

As categorias identificadas nas produções revisadas por Rossi e Pátaro (2020) são “currículo escolar”, “ideologia e neutralidade”, “ideologia e gênero” e “implicações do ESP para docentes e discentes”. Nas produções revisadas por nós, identificamos as seguintes categorias sistematizadas da seguinte maneira: “doutrinação”, “gênero e ideologia de gênero”, “desdemocratização *versus* democracia e educação democrática”, “criminalização do(a) professor(a)”, “EsP como discurso/movimento reacionário”, “neutralidade e educar *versus* instruir”.

É interessante apresentar algumas notas explicativas sobre o EsP para situar a sua origem e o seu fortalecimento como movimento social representativo das forças conservadoras na educação que têm um crescimento no Brasil depois de 2013, após a realização das “Jornadas de Junho”, e que teve seu ápice com o golpe parlamentar de 2016, que culminou com o impeachment da presidente Dilma e a ascensão de Michel Temer à presidência da República, seguida da vitória de Jair Bolsonaro, um candidato de extrema-direita, para a Presidência da República, em 2018.

As ideias de uma suposta Escola sem Partido surgiram em 2004, pelas mãos da Organização Não-Governamental que leva o mesmo nome, presidida pelo advogado Miguel Nagib, mas só começaram a ganhar destaque em 2014/2015, quando se materializaram em projeto de lei, que propunha modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo como eixo central o combate às chamadas “ideologia de esquerda e de gênero” e “doutrinação ideológica”.

Em 2014, surgem os primeiros projetos de lei – PL amparados no respectivo Movimento. O primeiro dos projetos EsP foi apresentado à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (RJ) pelo Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (na época, era do PP-RJ e, atualmente, é do Republicanos), o qual havia encomendado o projeto a Miguel Nagib, tornando-se o PL nº 2.974/2014. Em seguida, seu irmão, Carlos Bolsonaro (na época, era do PP-RJ e, atualmente, é

do Republicanos) tomou a mesma iniciativa na Câmara Municipal do RJ, apresentando o PL nº 867/2014. No mesmo ano, o deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA) apresentou o PL nº 7.180/2014, que propunha alterar o artigo 3º da LDB, incluindo o seguinte texto inciso:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

O PL nº 7.180/2014 foi arquivado e, em 2015, surgiu o PL nº 867/2015 do deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF), que propunha alterar a LDB incluindo o Programa Escola Sem Partido – PEsP nos princípios da educação nacional, sendo o primeiro, em âmbito federal, a receber o nome de “Escola sem Partido”. O referido PL sugere também “[...] afixar nas salas de aula e nas salas dos professores das escolas um cartaz ‘com 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas’, contendo os “deveres dos/das professores/as”. O PL nº 867/2015 é apensado ao PL nº 7.180/2014, além de vários outros projetos tratando de temas correlatos, como, tipificação do assédio ideológico como crime, proibição de uso dos termos gênero ou orientação sexual nos planos de educação e nos currículos, proibição de uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas etc. Atualmente, existem 22 projetos de lei apensados ao PL nº 7.180/2014.<sup>3</sup>

282

Não é toa que as propostas defendidas pelo Movimento Escola sem Partido tenham ganhado relevância no contexto de avanço das ideias conservadoras e sob o signo de um golpe que estava sendo gestado desde o período pós-jornadas de junho de 2013, que, apesar de terem como reivindicação central a diminuição das tarifas dos transportes públicos, já continham, contraditoriamente, alguns germens de ideias reacionárias, como negação dos partidos e organizações de esquerda e de suas bandeiras.

É relevante também para se compreender a natureza do movimento EsP, identificar suas inspirações e relações com outras organizações. A organização EsP foi inspirada em

<sup>3</sup> As informações relativas aos projetos de lei podem ser encontradas no Relatório 6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar, elaborado por Fernanda Pereira de Moura e Renata da C. A. da Silva, a pedido da Frente Nacional Escola Sem Mordaca. 2020. Disponível em: <https://www.escolasesmmordaca.org.br/?p=4393>. Acesso em: 01/12/2020.

iniciativas semelhantes, como, *No Indoctrination*<sup>4</sup>, *Campus Watch*<sup>5</sup> e *Creation Studies Institute (CSI)*<sup>6</sup> nos Estados Unidos, contrárias a uma suposta doutrinação em escolas americanas. Além disso, o próprio fundador do movimento, Miguel Nagib, afirma que o projeto teria se inspirado no Código de Defesa do Consumidor.

Penna aponta que Nagib teria ligações com o Instituto Millenium, o principal *think tank*<sup>7</sup> da direita brasileira, do qual foi colaborador por um período, que propaga o pensamento liberal, e teria escrito um texto chamado “Por uma escola com os valores do Millenium” (2017, p. 42).<sup>8</sup> O EsP também mantém uma forte relação com a chamada bancada religiosa da Câmara dos Deputados, uma das principais opositoras ao debate de gênero nas escolas. A Frente Parlamentar Evangélica, por exemplo, faz a defesa explícita do EsP no documento intitulado *Manifesto à Nação: O Brasil para os Brasileiros*, lançado em outubro de 2018, o qual subsidia a atuação da bancada evangélica na legislatura 2019 – 2022.

Como bem ressalta Moura (2018, p. 89), “[...] o movimento Escola sem Partido (EsP) está inserido num cenário mais amplo de disputa pela hegemonia no campo das políticas para educação”, caracterizado como “[...] um movimento de natureza conservadora e atuação política reacionária”. Na acepção de Cunha (2016), referido pela autora, “[...] um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas” (MOURA, 2018, p. 89).

No período pós-golpe de 2016, entramos numa fase de desestruturação do pacto social estabelecido desde a Constituição Federal de 1988 e de desconstitucionalização dos

<sup>4</sup> *No Indoctrination* é um site, criado em 2002, por Luann Wright, que, segundo explicação de Lanzendorfer (2003), oferece um fórum online para os alunos postarem avisos sobre professores que parecem estar promovendo agendas sociais ou políticas na tentativa de “doutrinar” os alunos a uma forma específica de pensar. As postagens são anônimas, mas o nome da escola, o número do curso e o professor são listados. Disponível em: <https://www.bohemian.com/northbay/noindoctrinationorg/Content?oid=2178716>. Acesso em: 04/01/2021.

<sup>5</sup> *Campus Watch* é um site, criado em 2002, por Daniel Pipes, sendo seu diretor Winfield Myers. De acordo com o site, é um projeto do Fórum do Oriente Médio, o qual “analisa e critica os estudos do Oriente Médio na América do Norte, com o objetivo de aprimorá-los”. O site diz abordar principalmente cinco problemas: “falhas analíticas, a mistura da política com a erudição, a intolerância de visões alternativas, apologética e o abuso de poder sobre os estudantes”. Afirma respeitar plenamente “a liberdade de expressão daqueles que debate, insistindo na sua própria liberdade de comentar as suas palavras e atos” Disponível em: <http://www.campus-watch.org/article/id/377>. Acesso em: 04/01/2021.

<sup>6</sup> *Creation Studies Institute (CSI)* foi criado em 1988 por Tom DeRosa, que ocupa o cargo de Diretor Executivo do CSI, o qual tem a missão de “alcançar o mundo com as verdades da criação”, em oposição à teoria da evolução. Disponível em: <http://creationstudies.org/about-us/history-mission>. Acesso em: 04/01/2021.

<sup>7</sup> “O conceito de *think tank* faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos”, nas palavras do próprio Instituto Millenium (2009). Disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>. Acesso em: 03/02/2021.

<sup>8</sup> Penna (2017, p. 42) informa que esse texto encontra-se disponível no link: <https://contraoescolasepartidoblog.wordpress.com/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>.

direitos sociais. Nesse contexto de cerceamento das liberdades democráticas, o Movimento Escola sem Partido encontra um terreno fértil para o desenvolvimento de suas ideias.

O artigo está dividido em duas partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresentamos algumas notas explicativas acerca do surgimento e desenvolvimento do movimento Escola sem Partido, da tramitação dos projetos de lei referentes ao EsP, a influência de movimentos norte-americanos sobre o EsP que têm objetivos similares, as principais ideias defendidas pelo movimento. Na segunda parte, apresentamos a revisão da literatura relativa às produções citadas tomando como eixo central a identificação dos temas centrais discutidos pelos(as) autores(as).

### **DESDEMOCRATIZAÇÃO *VERSUS* DEMOCRACIA**

Iniciamos apresentando a categoria “desdemocratização *versus* democracia” com base nas contribuições de Salles e Silva (2018), Queiroz e Oliveira (2018) e Frigotto (2018), o qual não faz uso da terminologia, mas nos ajuda a compreender o seu significado.

Salles e Silva (2018, p. 155) explicam que o conceito de desdemocratização “[...] vem sendo construído pela ciência política para tratar dos acontecimentos recentes no mundo que parecem demonstrar um esvaziamento das bases das democracias liberais modernas”. O termo foi utilizado por Wendy Brown (2006), segundo nos informaram Salles e Silva (2018, p. 155), para se referir à “corrosão dessas bases a partir de uma convergência entre neoliberalismo e neoconservadorismo nos Estados Unidos de George W. Bush”. Esvaziar a substância da democracia liberal não significa extingui-la, portanto, desdemocratização seria um processo de esvaziamento das suas bases sem, no entanto, promover uma extinção formal da mesma. O discurso do EsP é visto por Salles e Silva (2018) como um momento desse discurso desdemocratizante.

No Brasil, a democracia ganhou substância nos anos 1980, com o processo de redemocratização e o fim da ditadura empresarial-militar, assumindo uma grande estatura na Constituição Federal de 1988. Um dos instrumentos que constituem o arsenal da democracia burguesa e que cumpre um papel importante no zelo das instituições democráticas são os partidos políticos. Apesar disso, os partidos vêm acumulando sucessivas crises de legitimidade que se originam, principalmente, dos processos de corrupção que envolvem os partidos tradicionais de todas as matizes.

Penna (2018, p.127) ressalta que o movimento EsP se aproveita da negatividade associada atualmente aos partidos e tenta “reduzir a política à questão partidária”. Nesse sentido, “[...] o apartidarismo tão destacado pelo EsP não passa de uma grande estratégia para esconder seu caráter de antagonismo ao docente que propõe uma educação emancipadora e crítica fora dos valores do mercado” (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2018, p. 39).

A educação, como uma instituição da democracia burguesa, assume a função de “contrapor-se ao pensamento metafísico da sociedade feudal, dominado pela Igreja e pelo Estado absolutista; e reproduzir os conhecimentos, valores e atitudes necessárias à construção e reprodução do sistema capitalista”, ou seja, a atual forma escolar tem sua gênese histórica associada à “necessidade da crescente divisão social e técnica do trabalho e do conhecimento vinculado à base dos processos produtivos” (FRIGOTTO, 2018, p. 16).

No texto constitucional brasileiro de 1988, a educação é alçada a um direito de todos e dever do Estado, sustentada pelos princípios da liberdade de aprender, ensinar, divulgar o conhecimento e o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

O artigo 205 estabelece que a educação assuma a finalidade de propiciar o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania. Queiroz e Oliveira (2018, p. 40) observam que sem “[...] desenvolvimento pleno da pessoa fica prejudicado o exercício da cidadania e, conseqüentemente, inviabiliza-se a efetiva participação democrática”.

O artigo 206 define os princípios sob os quais o ensino será ministrado. Destacamos aqui dois princípios que são deturpados pelo EsP e contra os quais se insurge:

[...]

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

[...] (BRASIL, 1988).

Esse processo que os(as) autores(as) denominam de desdemocratização se expressaria, na negação do ideário liberal da escola, que a burguesia representou, enquanto classe revolucionária, “como uma instituição pública, gratuita, universal e laica”, a qual tinha uma dupla função, a saber, “desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e socializar, de forma sistemática, o conhecimento socialmente produzido”. Como consequência, resulta na negação dos princípios associados a esta concepção – liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O EsP, na contramão desse ideário liberal de educação,

equipara pensamento crítico à doutrinação, contrapõe liberdade de ensinar e aprender, advoga um pensamento único contra o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Nesse sentido, o EsP caracteriza-se por ser um movimento reacionário, que requeira uma proposta de censura com mobilização (inclusive religiosa) que se aproxima enormemente das práticas de cunho nazista ou fascista, quando qualquer coisa que destoasse do catecismo deles era considerado como inimigo, comunista, judeu ou como proveniente de alguma raça impura. Não se trata de nenhuma liberdade, mas da imposição brutal – através da censura, penalização, desqualificação, ameaça de desemprego, ameaças físicas etc. – de uma única linha de pensamento que se apresenta como se fosse “neutra” e “representa o mais pragmático, fragmentário, restrito e obscurantista na formação de gerações” (FRIGOTTO, 2018, p. 23).

### **EsP COMO DISCURSO / MOVIMENTO REACIONÁRIO**

Aqui, passamos a desenvolver a categoria “EsP como discurso / movimento reacionário”, que foi discutida por Frigotto (2018), Rosa (2018), Saviani (2017), Saviani (apud Hermida; Lira, 2018), Conti e Piolli (2019), Silva Jr. e Fargoni (2019), Orso (2019), Carvalho (2019) e Silveira e Orso (2019).

Frigotto (2018, p.20) faz uma série de reflexões acerca das determinações que possibilitaram o ressurgimento “da esfinge do neofascismo e neonazismo a partir da década de 1970” que podem ser resumidas na seguinte questão:

Que determinações históricas conduziram à regressão das relações sociais capitalistas com a negação de seus postulados de integração dos indivíduos na diversidade social e do papel da escola no processo de socialização dos indivíduos nos valores do convívio coletivo?

Retomando a origem do conservadorismo clássico, identificamos a Revolução Francesa como um novo estágio de constituição da mentalidade ocidental, por um lado, estabelecendo as condições históricas para o conservadorismo, por outro, pois se torna objeto de críticas de Edmund Burke<sup>9</sup>, em suas *Reflexões sobre a Revolução na França*, obra publicada em 1790, imediatamente após o desencadeamento do processo revolucionário, tendo sido bem

<sup>9</sup> Edmund Burke nasceu em 12 de janeiro de 1729 na cidade de Dublin (Irlanda) e faleceu em Beaconsfield (Reino Unido) no dia 9 de julho de 1797. Filósofo e político anglo-irlandês. Informações contidas na orelha do livro *Reflexões sobre a revolução na França*, de Edmund Burke, Editora Edipro (2014).

recebida pelos setores intelectuais ligados à reação antirrevolucionária, mas também foi objeto de crítica dos revolucionários, dos moderados aos radicais, incluindo entre os críticos, ainda, Karl Marx, que atribuiu a Burke os adjetivos de sofista e sicofanta, conforme aponta Souza (2016, p. 363).

Na visão de Burke, conforme salienta Souza (2016, p. 365), os acontecimentos de 1789 foram “[...] um atentado ao mais elevado patamar civilizacional que a humanidade já havia alcançado: as instituições e tradições do antigo regime”. Assim, “[...] as concepções de igualdade, direitos do homem, razão, antropocentrismo, liberdade individual, soberania popular, são identificadas como ideias perigosas à ordem estabelecida [...]” (Idem, p. 367).

Para Burke, citado por Souza (2016, p. 370), “[...] seria papel da nobreza e dos mais altos signatários das classes dominantes a realização das mudanças políticas na França, não dos setores dominados da sociedade”. Considerava, também, os membros das classes trabalhadoras “homens feitos para serem instrumentos e não para exercer um controle” (Idem, *ibidem*).

Em se tratando do ressurgimento das ideias ultraconservadoras, Frigotto (2018, p. 21) indica o “colapso do socialismo real e a apropriação de um novo salto tecnológico pelo capital” como fatores que contribuíram, sobremaneira, para o “desenvolvimento do pensamento único, o abandono das teses da inclusão e a retomada do pensamento ultraconservador, cunhado de ‘neoliberalismo’”. Em se tratando de sociedades de capitalismo dependente, como o Brasil, que manteve quatro séculos de escravidão, “ampliam-se as posturas autoritárias e neofascistas [...]”. Como exemplo, Frigotto (2018, p. 23) cita o golpe de 2016, por meio do qual se violam o “Estado de direito e a frágil democracia”.

Partimos do pressuposto de que estamos sob a vigência de uma situação reacionária aberta com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, caracterizado, em nossa opinião, como um golpe parlamentar, mas que vem se aprofundando desde então, com a ascensão de Michel Temer à Presidência da República e, posteriormente, com a vitória de Jair Bolsonaro como seu sucessor e a reconfiguração do parlamento brasileiro, assumindo características cada vez mais ultraconservadoras.

Calil (2019) elenca os elementos que constitui um núcleo ideológico reacionário, a saber, “anticomunismo, ultranacionalismo, antipolítica, militarismo, armamentismo, culto da violência, mitificação do líder, misoginia, criação sistemática de inimigos, disseminação do ódio aos direitos humanos”.

No campo da educação, o EsP ilustra essas posturas pelo “caráter reacionário em que assentam as teses do movimento” (FRIGOTTO, 2018, p. 18) que leva o seu nome. Frigotto

(2018, p. 15), ao analisar o caráter do movimento EsP, explicita que, contrariando o próprio discurso de efetivação de uma escola sem partido, “[...] busca instrumentalizar a escola para naturalizar a face mais violenta e excludente das relações sociais capitalistas e que se expressa na sociedade brasileira historicamente com as marcas do autoritarismo e da violência”.

Saviani (apud HERMIDA; LIRA, 2018, p. 784) identifica o projeto Escola sem Partido como “componente da onda reacionária [...]” que vem tomando proporções nos últimos anos no Brasil e complementa o raciocínio explicando que a defesa de uma educação “[...] isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes”. Para o autor,

[...] é esse o sentido do programa “Escola sem Partido”, que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes [...].

O autor (apud HERMIDA; LIRA, 2018, p. 785) também denuncia a própria denominação “Escola sem Partido”, uma vez que

[...] camufla, pois, o fato de que se trata da escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter a situação vigente com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje.

Conti e Piolli (2019, p. 293), na mesma direção, situam o fortalecimento do EsP no contexto do avanço das ideias autoritárias no Brasil, que refletem, de acordo com os autores, “[...] a intolerância, o clamor ao autoritarismo, o discurso do ódio às diferenças” e “remete à cultura do medo”. Na escola, esse clima se reproduz “[...] na forma de cerceamento ao livre pensamento e ao ensino crítico da ciência o que só pode ocorrer numa escola onde a autonomia e a participação de estudantes e professores são elementos centrais do processo pedagógico”. (CONTI; PIOLLI, 2019, p. 294-295).

De uma forma geral, Carvalho (2019, p. 61) analisa o EsP sob a ótica da conjuntura e da situação que se abriu no país com o golpe de 2016, constituindo-se “[...] parte do movimento político que a direita realiza em sua busca para consolidar o golpe de 2016”. Para tanto, o EsP atua

[...] no plano político no campo das disputas pela hegemonia do discurso que a direita trava e que se manifesta na crítica aos processos de regulação estatal dos processos educacionais, especificamente curricular, na imposição de uma fratura entre formação e escolarização, no ataque aos movimentos sociais que atuam na construção de políticas de identidade, gênero, étnicas, raciais e sexuais [...]. (CARVALHO, 2019, p. 61-62). (grifos nossos).

Na mesma direção, Silva Jr. e Fargoni (2019, p. 72), consideram que o EsP é “um plano reacionário [...] que tem a intenção de ceifar o exercício pedagógico”, corroborado por Orso (2019, p. 159), que o caracteriza como “[...] um movimento extremamente conservador e violento [...] que se escuda no suposto ‘direito dos pais de educarem seus filhos’ e no suposto combate à ‘ideologia de gênero’”.

Em sintonia com os autores citados, Silveira e Orso (2019, p. 252) categorizam o EsP como movimento “[...] de caráter liberal-conservador, alinhado aos interesses da classe dominante”, que defende sob o manto do discurso da neutralidade, escamoteia “[...] o objetivo de transformar a escola numa espécie de partido único, adequada à burguesia”. Rosa (2018, p. 55) complementa dizendo que as ações do EsP seriam “[...] respostas conservadoras aos avanços democráticos das últimas décadas” (ROSA, 2018, p. 55).

O mesmo discurso encontra-se no *Manifesto à Nação* da Frente Parlamentar Evangélica que afirma ser necessário “libertar a educação pública do autoritarismo da ideologia de gênero, da *ideologia da pornografia* [...]” (grifos nossos) (2018, p. 54). Tal documento, de características ultraconservadoras do ponto de vista da ideologia e da moral, reivindica o documento do Banco Mundial (BM) *Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (2017) e suas proposições ultraliberalizantes relativas ao enxugamento dos chamados gastos públicos, especificamente, os vinculados constitucionalmente, como, no caso da educação.

Fontes (2016, p. 16) destaca que, nas últimas décadas, tem crescido o predomínio patronal direto sobre as escolas públicas, assim como aumentado a “*industrialização da educação*” (grifos da autora), processo que ocorre por meio da “privatização direta” e da “modificação da escola pública”, isto é, nas palavras de Fontes, “um extensíssimo processo de deseducação pública generalizada (no público e no privado)”. Sentencia (2016, p. 17): “Ao implantar tal predomínio, pretendem ao mesmo tempo lucrar e silenciarem tensões constitutivas da escola, [...] eliminando qualquer concepção crítica (e até mesmo qualquer voz contraditória) [...]”. A autora (2016, p. 18) apresenta o movimento Escola sem Partido como um “exemplo gritante de proposta explícita de deseducação, ou de imposição da censura direta sobre o processo de socialização do conhecimento”.

Freitas (2018, p. 28), em sintonia com a análise feita por Fontes (2016), chama a atenção para o fato de que seria, então, nessa linha de raciocínio,

[...] compreensível que movimentos destinados a cercear a liberdade docente como o ‘Escola sem Partido’ [...] estejam simultaneamente presentes à implementação acelerada das reformas constitucionais e do Estado, após 2016, incluindo a reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial. Tais iniciativas têm a mesma origem ideológica: o neoliberalismo [...].

Saviani (2017), seguindo a mesma lógica dos autores anteriores, afirma que a ofensiva da direita sobre a educação teria dois componentes, a saber:

O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente precisa recorrer a mecanismos de coerção combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação.

O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira marcada pela persistência de sua classe dominante sempre resistente em incorporar a população temendo a participação das massas nas decisões políticas. É essa classe dominante que agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas.

290

As terminologias movimento conservador e movimento reacionário utilizados pelos(as) autores(as)s assumem o mesmo sentido enquanto categoria para se referir à natureza do EsP como um movimento que está em sintonia com o momento vivenciado no País, marcado pela ascensão de um governo de extrema-direita e de avanço de forças autoritárias que atacam os direitos sociais e as liberdades democráticas do conjunto da classe trabalhadora.

## **DOCTRINAÇÃO**

Para o EsP, a escola seria um instrumento de “doutrinação” ideológica que difunde, por meio do(a) professore(a), uma ideologia de esquerda e de gênero, o qual “[...] é tachado de doutrinador como sendo o inimigo de última hora [...]” (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2018, p. 38). Queiroz e Oliveira (2018), Ramos (2018), Conti e Piolli (2019), Carvalho (2019), Martins (2019), Orso (2019) e ANDES-SN (2020) tratam dessa categoria situando-a no debate sobre o papel que a escola vem cumprindo desde a sua origem.

Ramos (2018, p. 7) explicita que o EsP teria escolhido como “*síntese de suas antíteses* o termo ‘*doutrinação*’ e o que denominaram como ‘*ideologias*’ de esquerda e de gênero”. (grifos nossos). A doutrinação, na perspectiva do EsP, é identificada com pensamento crítico e o/a professor/a é considerado/a inimigo/a. O discurso da “ideologia de gênero”, por sua vez, só poderá ser captado no seu real significado se for analisado à luz do avanço do movimento ultraconservador em curso no Brasil e que, especificamente, se dirige contra a discussão de gênero na escola, consistindo uma “cruzada ofensiva antigênero” (RAMOS, 2018, p. 9).

A pergunta que não quer calar. A escola é doutrinadora? Primeiramente, interessamos definir doutrinação, já que os documentos do EsP acusam o(a)s professore(a)s de doutrinadore(a)s, sem apresentar qualquer definição de doutrinação. Conforme Martins (2019, p. 103), doutrinação

[...] pode ser concebida como um processo social que incute ideias, valores, concepções de mundo, normas de comportamento em um indivíduo ou em um conjunto deles por meios autoritários, que não aceitam questionamentos de qualquer ordem.

291

Desde quando a instituição escolar foi criada na Grécia Antiga, há mais de 2,5 mil anos, tem se constituído “[...] no principal meio de produção, preservação e socialização do conhecimento científico” (ORSO, 2019, p.131) e também refletido na forma e no conteúdo os interesses das classes dominantes em cada época, tendo na sua origem a marca do escravismo, uma vez que se caracterizava por ser o “lugar do ócio”, portanto, daqueles que não tinham o que fazer, ou seja, os senhores de escravos.

Isso significa que a doutrinação na escola existe desde seu surgimento, mas não tem sido uma doutrinação da esquerda, mas das classes dominantes. Entretanto, com o advento do capitalismo, a escola passa a ser disputada pela classe trabalhadora, constituindo-se numa necessidade do capital para formação da mão de obra e disseminação dos valores da modernidade, mas também uma necessidade dos(as) trabalhadores(as) de se apropriarem do conhecimento historicamente construído para se situarem na sociedade contratual, letrada, urbana e, também, como cidadãos e cidadãs de direitos e deveres.

Na mesma linha, a cartilha do ANDES-SN ressalta que

[...] a doutrinação e o partidarismo que os projetos [EsP] dizem combater estão presentes desde a origem da escola, na sua função social, no currículo oficial e oculto, nos conteúdos e discursos, na hierarquia, na disciplina, na avaliação, enfim, nas

relações estabelecidas no seu interior. Então, a doutrinação ideológica que o ESP afirma combater não é aquela que esteve sempre presente na escola [...] (ANDES-SN, 2020, p. 15-16).

A cartilha complementa afirmando que, na verdade, o EsP combate os conhecimentos que nascem das “[...] contradições que permeiam a escola como um espaço de disputa de projetos” (ANDES-SN, 2020, p. 16). Nesse momento, surge um problema para a classe dominante:

[...] como fazer para difundir a escola, já que se constituía numa necessidade de desenvolvimento da nova classe dominante, porém, sem correr o risco de perder o controle sobre ela? Afinal, se a escola havia sido criada para reproduzir os conhecimentos da classe dominante para perpetuar a sua dominação, a apropriação dos mesmos pelos integrantes da classe que lhe era oposta, os trabalhadores, poderia se tornar perigosa (ORSO, 2019, p. 132).

A solução seria manter a escola pública, gratuita, laica, sob o controle do Estado, no caso, o burguês, reivindicação democrático-liberal, mas, bifurcá-la, criando uma escola rica para os(as) filhos(as) da classe dominante e uma escola pobre para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as).

292

Como Carvalho (2019, p. 64) destaca a respeito do papel da escola, o qual “[...] não tem sido o de disseminar a lógica da solidariedade e da igualdade, pelo contrário, a escola tem sido aquela que, em uma sociedade que naturaliza a desigualdade, encontra os melhores alunos, os reconhece e legitima socialmente”.

Os regimes políticos autoritários usaram e usam um variado arsenal de instrumentos e formas de doutrinação, sendo a escola um meio privilegiado para cumprir tal objetivo, a exemplo da ditadura empresarial-militar no Brasil, que lançou mão de diversas reformas educacionais e implantou leis cerceadoras das liberdades democráticas, inclusive no interior das escolas e universidades.

Martins (2019, p. 102) destaca que o EsP teria uma pauta centrada em duas questões: “[...] acabar com a alegada ‘doutrinação político-ideológica nas escolas’ e defender que a educação moral e religiosa das crianças ocorra exclusivamente nas famílias, sem intervenções das escolas, particularmente dos professores e professoras”.

Essa defesa de que os pais têm o direito de educar conforme seus valores, ou seja, seguindo a máxima “meus filhos, minhas regras” pressupõe a efetiva doutrinação político-ideológica no interior das escolas, enquadrando “[...] os professores como militantes e doutrinadores quando esses promovem, em sala de aula, situações de aprendizagem que levam

os alunos a questionarem seus valores e problematizarem sobre realidade”. (CONTI; PIOLLI, 2019, p. 302).

Um dos temas contra o qual o EsP se insurge e caracteriza como doutrinação ideológica é a chamada “ideologia de gênero”, como veremos a seguir.

## **GENÊRO E “IDEOLOGIA DE GÊNERO”**

Nesse momento, tratamos das categorias “gênero” e a chamada “ideologia de gênero” contando com as elaborações de Marafon e Souza (2018), Conti e Piolli (2019) e Rossi e Pátaro (2018), baseados nas obras do(as) autores(as) estudados(as).

O primeiro aspecto a ser observado em torno do debate sobre “ideologia de gênero” é saber exatamente o significado que essa expressão carrega e a que se referem quando os apologistas do EsP acusam a escola, os(as) professores(as) de disseminarem uma suposta “ideologia de gênero”. A discussão não tem uma base real, uma vez que não existe na literatura que trata das questões de gênero nas suas mais diversas facetas nada que se aproxime de uma “ideologia de gênero” sendo, portanto, uma categoria criada pelo campo reacionário para desqualificar e retroceder os pequenos avanços conquistados nessa área e imprimir “[...] um rótulo que denomina de forma pejorativa toda uma discussão teórica e política desenvolvida pelo movimento feminista e LGBT cujo objetivo é desconstruir estereótipos que excluem e violentam aqueles que fogem do padrão moral hegemônico”. (CONTI; PIOLLI, 2019, p. 299).

Primeiramente, Marafon e Souza (2018, p. 75) situam a origem do termo gênero tomando como referencia as contribuições de Haraway (2004).

[...] o conceito gênero foi construído nos anos 1950 [...] no interior do campo (psico)médico por autores com John Money, Anke Ehrhardt e, posteriormente, Roberto Stoller, tendo aspecto normalizante, situado no paradigma da identidade de gênero. [...] o conceito gênero foi reapropriado por perspectivas feministas mais críticas e de outros movimentos sociais, ao mesmo tempo que recebia reconhecimento e formalização em espaços acadêmicos. [...] ‘Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta’ (HARAWAY, 2004, p. 211).

Marafon e Souza (2018, p.76) informam que o discurso da “ideologia de gênero” teria sido arquitetado “como reação às discussões ocorridas para aprovação dos documentos da Conferência Internacional sobre População, no Cairo, em 1994, e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, no ano seguinte”. Na ocasião, o Vaticano “convocou ‘especialistas’

para por em marcha uma ‘contraofensiva’ que reafirmava a doutrina católica e reiterava a naturalização na ordem sexual centrada na dominação masculina e na matriz heterossexual”.

Outro conceito que ignora a realidade social, conforme salienta Carreira (2016), referido por Rossi e Pátaro (2018), é a noção de família usada pelo EsP, que “está limitada unicamente ao modelo nuclear – formado por pai, mãe e filhos/as” (ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 12). Fecham os olhos para não enxergar o que, atualmente, caracteriza a família brasileira, marcada por “arranjos familiares – com mães ou pais solos, famílias lideradas por avôs e avós, famílias de casais homoafetivos, dentre outras” (p. 12).

Os estudos de Sevilla e Seffner (2017) e de Ferreira e Alvadia Filho (2017), revisados por Rossi e Pátaro (2018), revelam que as concepções de gênero do EsP se situam “dentro de um contexto articulado a outras demandas de caráter político-religioso e conservador”, como, por exemplo, o PL nº 6.583, conhecido como o “Novo Estatuto da Família”, “o qual visava o reconhecimento do padrão heteronormativo como o único modelo de família legalmente reconhecido pelo Estado”. (ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 12).

Podemos afirmar, com base nessas informações, que está em curso uma “cruzada ofensiva antigênero”, que fomenta preconceitos e discriminações e ataca os princípios da promoção da igualdade, “gestada no interior do discurso e de práticas católicas fundamentalistas, tendo sido apropriado por setores ultraconservadores [...]” (MARAFON; SOUZA, 2018, p. 75).

Marafon e Souza (2018, p. 81) concluem que, além de ser uma manifestação antigênero, o EsP “[...] é um movimento antidemocrático. [...] é um movimento que contribui para a manutenção de privilégios de alguns e para a perpetuação de práticas preconceituosas, segregacionistas e violentas contra muitos outros”.

### **CRIMINALIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)**

O debate sobre doutrinação está imediatamente ligado a uma visão desqualificadora dos(as) professores(as), os quais são considerados(as) responsáveis não apenas pela contaminação politico-ideológica, mas também pela crise educacional, criando um clima de “criminalização dos(as) professores(as)”. Orso (2019), Costa e Velloso (2018) e Penna (2018) desenvolvem essa categoria.

Por que a escola vai mal e os alunos não aprendem? Para o EsP, “[...] isso acontece porque, ao invés de ‘ensinar’ os professores se aproveitam da presença (cativa) dos alunos para doutrinar e impor suas ideologias”. (ORSO, 2019, p. 143).

O EsP promove uma cultura de desconfiança do(a) professor(a), descaracteriza o trabalho docente e desqualifica o(a) profissional da educação no exercício de sua função – a de educar. O(a) aluno(a), na perspectiva do EsP, também é rebaixado(a), uma vez que é concebido(a) como uma “tábula rasa” ou uma folha em branco.

Assim, aponta a fala do(a) professor(a) como “explicação ideológica em sentido negativo, como se outros conhecimentos não o fossem. [...] para eles, são temas ideológicos gênero, religiões de matriz africana, desigualdade social, movimentos sociais” (COSTA; VELLOSO, 2018, p. 140).

O EsP, ao identificar a fala do(a) professor(a) como uma “fala ideológica”, caracteriza-o(a) como “[...] militante disfarçado, abusador, estuprador, sequestrador intelectual” (PENNA, 2018, p. 114). Na mesma direção, aponta a caracterização da Frente Parlamentar Evangélica, já citada aqui, de que acusa os(as) professores(as) de promoverem em sala de aula uma “ideologia de gênero” e uma “ideologia da pornografia” (2018, p. 54).

295

Percebe-se que o *modus operandi* do EsP é “fomentar uma estrita desconfiança e vigilância contra a atividade docente”, uma vez que os(as) professores(as) são visto(a)s “como inimigos com os quais não se deve dialogar” (PENNA, 2018, p. 116).

Nagib (2017), em audiência pública, ao se referir ao argumento dos críticos de que o aluno não é uma folha em branco, responde de forma agressiva identificando os(as) docentes como

[...] abusadores que procuram minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal das suas vítimas (...) E digo mais: é um argumento também típico dos *estupradores* que alegam em sua defesa que aquela menina de doze anos, que eles acabaram de violentar, não é tão inocente quanto parece. Este é o argumento de que o aluno não é uma folha em branco. (*apud* SALLES; SILVA, 2018, p. 161). (grifo nosso).

Nessa passagem se revela o ódio à(o) professor(a), que é visto(a) não apenas como doutrinador(a), acusação que, por si só, já é grave, mas também como inimigo, abusador e *estuprador*, além de promover uma “ideologia da pornografia”, na opinião da Frente Parlamentar Evangélica (2018). Desqualificação e desvalorização da profissão docente em todos os sentidos, ou seja, econômica, social e moralmente.

O que o EsP pretende fazer com a escola é instituir uma cultura de pânico e terror, silenciar docentes e aluno(a)s e “[...] submetê-los a uma intensa, constante e ininterrupta coação, pressão, violência e tortura política, ideológica e mental com a finalidade de ‘lobotimizá-los’. Com isso, sequestram o futuro dos estudantes, da educação e do país”. (ORSO, 2019, p. 155).

## **IDEOLOGIA E NEUTRALIDADE**

Em síntese, de acordo com o EsP, as escolas seriam doutradoras de ideologias de esquerda, promovidas pelos(as) professores(as) doutradores(as) sobre os(as) alunos(as), que são manipulados(as). Dessa forma, distorce e simplifica o conceito de ideologia ao identificá-lo com a manipulação de estudantes. Concebida assim, a ideologia estaria relacionada “a um partidarismo de esquerda, que teria sempre o intuito de levar alunos(as) a aderirem a um determinado campo político” (ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 7). Nesse momento, apresentamos a categoria “ideologia” com a ajuda de Rossi e Pátaro (2018), baseados nos(as) autores(as) revisados(as), os quais discutem essa categoria na sua relação com a categoria “neutralidade”. A ideologia também foi abordada por Lessa (2019), na brochura *Escola sem Partido e sociedade sem ideologias* e discutida por Martins (2019).

Rossi e Pátaro (2020) revelam que ideologia e neutralidade são categorias que se encontram com mais frequência nos trabalhos analisados, o que indica, na opinião dos autores, que são “categorias centrais no discurso do ESP”.

O fundador do Movimento Escola sem Partido (MEsP), o advogado Miguel Nagib, chegou à conclusão acerca do papel doutrador das escolas e, por consequência dos(as) docentes, a partir de uma experiência vivenciada por sua filha na aula de história de uma escola particular, em que o professor teria comparado Che Guevara (um dos líderes da Revolução Cubana) com São Francisco de Assis (Santo da Igreja Católica), numa analogia às pessoas que abrem mão de tudo por uma ideologia, política e religiosa, respectivamente, o que considerou uma forma de doutrinação (EL PAÍS BRASIL, 2016).

Dessa maneira, surgiu o MEsP para combater aquilo que Nagib chama de doutrinação. “O ESP afirma publicamente que suas proposições são *apartidárias e isentas de qualquer cunho ideológico*, a partir do que defende um *ensino neutro* como estratégia de combate à suposta ‘doutrinação’” (ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 7). (Grifos nossos).

Rossi e Pátaro (2020, p. 7), baseados no texto de Betto (2016), observam que, diferente daquilo que o MEsP diz sobre si mesmo, ele “pode ser compreendido, sim, como promotor de uma ideologia específica, na medida em que possui ideias que motivam suas

ações”. Os autores (2020, p. 7) revelam que Betto (2016) sugere “que se olhe para os defensores públicos do movimento, geralmente políticos de direita, líderes religiosos e membros conservadores da sociedade civil”.

É importante abrir um parêntese para tratar do significado de ideologia, tomando como referencia a contribuição de Lessa (2019), o qual faz uma crítica à negação do caráter ideológico da escola e das ideias veiculadas por ela, pois, de acordo com o autor “as ideologias são conhecimentos e ideias que cumprem a função social de organizar como conjuntos de indivíduos atuam sobre os conflitos do seu dia a dia”. Nessa perspectiva, o que torna as ideias, os conhecimentos ideológicos não é o fato de serem mais ou menos falsos, como proclamam os apologistas do EsP que associam ideologia a “[...] algo ruim, como uma coisa a ser eliminada da vida social” (LESSA, 2019, p. 5).

Em oposição às ideologias, defendem

[...] a fé no Deus cristão e a crença nos valores tradicionais da sociedade: a família monogâmica, patriarcal; a moral conservadora nos costumes, a disciplina na vida cotidiana, a propriedade privada burguesa como núcleo da liberdade; o Estado como ordenador da sociedade – e os deveres dos cidadãos como a aceitação desta ordenação social imposta pelo Estado (LESSA, 2019, p. 16).

297

Lessa (2019, 24) é categórico em afirmar que o “discurso contra as ideologias [...] nada mais é do que outra ideologia!” em consonância com a premissa freiriana “de que toda neutralidade afirmada é uma opção escondida”.

Assim, o discurso contra a ideologia está relacionado com a defesa de uma suposta neutralidade da escola com a intenção de

[...] imprimir ao currículo uma ideologia mascarada como neutra e não ideológica, mas que, ao ser analisada, revela um favorecimento aos interesses de determinados grupos, pois impede que outros interesses sejam abordados na escola, geralmente de pessoas em situação de vulnerabilidade ou injustiça (RAMOS, 2017 *apud* ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 5).

A categoria “neutralidade” é apresentada por Martins (2019) e Rossi e Pátaro (2020) na relação com a categoria ideologia, já apresentada no momento anterior. Mas o que é neutralidade, para o EsP? Os projetos da “Escola da mordça” não apresentam um conceito de neutralidade rigorosamente formulado, mas a leitura deles deixa mais do que explícito, no corpo das proposituras e nas “justificativas”, que se pretende vetar a discussão de alguns assuntos em

sala de aula, particularmente os que se referem à “moral sexual” e à política. (MARTINS, 2019, p. 10).

De qual moral sexual e de qual política o EsP está falando? De acordo, com Martins (2019, p, 10), “as que contrariam a visão antidemocrática do conservador movimento social”. Martins (2019) considera que a neutralidade proposta pelo EsP é impraticável, pois os projetos de lei

[...] querem se revestir de um a-politicismo, vendendo-se como não ideológicos e, portanto, neutros. Todavia, isso é impraticável, uma vez que estão a tratar de educação e esta se refere a processos de formação a que os indivíduos e grupos sociais são submetidos, seja na escola, seja em qualquer outro ambiente, visando a um ideal, que é eminentemente político. Isso é inexorável, pois ninguém nasce pronto. Todos e todas nascem inacabados, incompletos e a completude se faz por processo que são chamados de educativos. (MARTINS, 2019, p. 112).

Se a neutralidade é impraticável, então, o que significaria, de fato, reivindicar a neutralidade do conhecimento produzido e reproduzido na escola? Nas palavras de Martins (2019, p. 114), “[...] reivindicar a neutralidade política e ideológica é, justamente, deixar de ser neutro, é assumir um lado, abandonando qualquer imparcialidade”.

298

Na perspectiva da neutralidade, o currículo assumiria uma natureza meramente técnica, reduzido “à função de transmissão de conteúdos, de preferência aqueles que são do interesse dos grupos que estão no poder e suas ideologias” (ROSSI; PÁTARO, 2019, p. 5), ou seja, “atenderia não só as expectativas de tal movimento, mas também de outros setores conservadores da sociedade que se unem a ele [...]” (p. 6).

## **CURRÍCULO ESCOLAR**

Rossi e Pátaro (2020) discutem diversas nuances da categoria “currículo escolar” também identificada nos textos lidos, mas queremos chamar a atenção, especificamente, para a relação entre o EsP e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacada por Macedo (2017), citado por Rossi e Pátaro (2020, p. 4), que lembra que a BNCC “foi motivo de polêmicas e discussões, sobretudo pela retirada das menções aos termos ‘identidade’ e ‘construção de gênero’”, expressões objeto de rejeição nos mais variados projetos de lei do EsP. É possível compreender essas relações entre BNCC e as proposições de uma escola “sem” partido situando o currículo escolar no âmbito das disputas de classes, culturais e ideológicas.

A visão de um currículo técnico e aparentemente neutro e de uma escola que apenas instrui somada à vigilância cotidiana e persecutória de professores(as) “dilapida e ataca os pilares da escola democrática e os princípios constitucionais de garantia de direitos quanto à participação civil e de liberdade de expressão” (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016, p. 75 apud ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 5). Nessa perspectiva, educação e instrução estão separadas.

### **EDUCAR VERSUS INSTRUIR**

A categoria “educar *versus* instruir” é discutida por Silveira (2019), Penna (2017) e Orso (2019), o qual abre o texto com a seguinte questão: “Mas, qual o significado de educação para os fundadores, apoiadores e simpatizantes do MESP?”.

Silveira (2019, p. 25) recorre a Penna (2017) para diferenciar os dois conceitos, na perspectiva do EsP:

[...] o ato de educar seria responsabilidade da família e da religião, enquanto o professor se limitaria a instruir, o que no discurso da Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade social do aluno.

299

Para o EsP, o(a) professor(a) seria meramente um(a) instrutor(a) e não um(a) educador(a), pois, segundo Armindo Moreira, uma das principais referências para o EsP, “só educa eficazmente quem ama o educando. Exigir que o professor seja um educador é exigir que ele ame o aluno” e, complementa Moreira (2012, p. 11), “[o amor] não é sentimento que se exija para exercer uma profissão” (apud SILVEIRA, 2019, p. 25). Essa concepção de que o(a) professor(a) não é educador(a) fundamenta-se na premissa de que a escola deve ser neutra, bem como numa tentativa de transformá-la “num local de fomento do ódio, do machismo, de intolerância, de ignorância, de irracionalidade, de preconceitos e de todo tipo de retrocessos. É a institucionalização da barbárie”. (ORSO, 2019, p. 156).

A compreensão do EsP, seguindo a mesma lógica de Armindo Moreira, no livro *Professor não é educador*, contraria os ensinamentos de Paulo Freire de que a educação é um ato de amor e de coragem.

### **IMPLICAÇÕES DO EsP PARA DOCENTES E DISCENTES**

Por fim, apresentamos, com base na literatura referida nesse trabalho, “as implicações do ESP para docentes e discentes”, contando com a contribuição de Rossi e Pátaro (2020) e Lucena et al (2019).

As implicações para docentes e discentes são múltiplas e nefastas. “Os(as) primeiros(as) serão coagidos(as) e inibidos(as) na execução de sua profissão, por conta de todo o sistema de vigilância e punição que o movimento sugere para a escola” (ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 14). Aos(às) alunos(as) serão negados(as) “uma formação que possa lhe oferecer subsídios mais sólidos” (p. 14) para desenvolver um pensamento crítico e autônomo.

Portanto, se o EsP for aprovado, silenciará “tanto as vozes docentes e discentes quanto os aprendizados oriundos da relação professor-aluno” (p.13) porque, na essência, o EsP “[...] materializa a instauração de princípios conservadores voltados à exclusão de todo e qualquer pensamento crítico nas escolas”. (Lucena et al, 2019, p. 230).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando o fio da meada, com base nas leituras realizadas e no diálogo com os autores e as autoras das obras e artigos revisados, podemos concluir, em termos gerais, que as produções científicas indicam que o EsP adotou como categorias centrais, além da defesa de uma suposta escola sem partido, a doutrinação ideológica e a chamada “ideologia de gênero” e de esquerda. Dessa forma, vê o(a) professor(a) como inimigo(a), o(a) qual estaria se aproveitando da audiência cativa do(a)s estudantes para ganhá-los para sua posição, ou seja, doutriná-los. O(a)s professore(a)s são visto(a)s como militantes de esquerda disfarçado(a)s, como se não fosse possível um(a) docente ter partido ou ser militante, condições que não são excludentes com relação ao exercício do magistério. Na proposta do EsP, além do(a) professor(a) ser visto(a) como inimigo(a), o estudante também é tratado como um sujeito sem discernimento.

Em nossa visão, o EsP encontra-se em sintonia com as propostas dos organismos do capital de privatização e mercantilização da educação, bem como ataca os princípios de liberdade de aprender e ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas opondo-os a uma concepção baseada numa suposta neutralidade, caracterizando-se como um discurso / movimento reacionário, antidemocrático, autoritário e cerceador, como uma resposta às conquistas democráticas das últimas décadas pós ditadura empresarial-militar no Brasil.

O surgimento da proposta de uma “escola sem partido” se situa no contexto de avanço das ideias ultraconservadoras e autoritárias no país, que podem ser resumidas em elementos “como a transferência da educação para a alçada da família; o repúdio a um suposto viés ideológico de esquerda que permearia as escolas; a oposição às discussões sobre diversidade cultural e a denominada ideologia de gênero”, como acentuam Costa e Velloso (2018, p. 146).

Em termos pedagógicos, o EsP pensa a escola como espaço de reprodução de conteúdos, o(a) professor(a) como transmissor e o(a) aluno(a) como mero(a) receptor(a). A escola seria um lugar “neutro” que ensinaria apenas o conteúdo técnico entendido como qualificação para o trabalho. No limite, essa concepção inviabiliza o próprio pensamento científico.

Além da disputa ideológica travada pelo EsP em defesa de uma escola sem partido e ideologias, também faz a disputa junto ao poder legislativo, seja ele nos âmbitos federal, estaduais ou municipais, por meio da apresentação de PL na Câmara dos Deputados, nas casas legislativas e câmaras municipais de vários estados e municípios, respectivamente, como mostrou o mapeamento realizado por Moura e Silva (2020).

Outro aspecto da luta política e ideológica e jurídica se dá em torno da chamada “ideologia de gênero”, do gênero, da diversidade e orientação sexual, aproximando o EsP de outros movimentos com ideologias bem definidas, como a Frente Parlamentar Evangélica, ao próprio governo Bolsonaro, aos partidos de direita e extrema direita, embora se autodenomine apartidário.

Consideramos, com ajuda de Martins (2019, p. 122-123), que não poderíamos chegar à outra conclusão sobre a “[...] ‘Escola da mordaza’ senão a que a entende como partido e um partido reacionário [...]”, partindo da compreensão de partido como um grupo que se mobiliza “[...] em torno de uma visão de mundo, que expressa orientações à prática social e que é socializada por diferentes meios, com o intuito de educar-cooptar indivíduos, grupos e organizações sociais para suas ‘fileiras’” e, sobretudo, “disputar o poder político” e “dirigir o aparelho do Estado”.

O EsP traz, em seus pressupostos, muito da doutrinação que afirma combater, caracterizando-se por ser um movimento/projeto/programa essencialmente ideológico, mas uma ideologia de direita, que pretende manter o *status quo* da sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 23	Maio - Agosto 2021	p. 279 - 306
--------------------------	--------	-------	--------------------	--------------

AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação**: análise e ações para a luta. V. 3. Brasília (DF): ANDES-SN, 2020.

MUNDIAL, Banco. **Um ajuste justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume 1: Síntese. Brasil, novembro de 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 30/04/2020.

BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordça e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25/03/2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL N° 7180/2014**. Altera o art. 3° da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Programa Escola Sem Partido). 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 24/03/ 20.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL N° 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 30/04/2020.

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 25/03/2020.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução na França**. Tradução José Miguel Nanni Soares. São Paulo: Edipro, 2014.

CARVALHO, Celso. O discurso de despolitização como meio de politização da educação: a ação ideológica do movimento Escola sem Partido. IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordça e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CONTI, Mariana; PIOLLI, Evaldo. O movimento Escola sem Partido e o “cemitério dos vivos”: a proposição da lei e a resistência em Campinas. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordação e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

COSTA, Carina Martins; VELLOSO, Luciana. “É que Narciso acha feio o que não é espelho”: o ensinar e o aprender pela ótica do Escola sem Partido. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

EL PAIS. BRASIL. **O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis**. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html). Acesso em: 18/12/2020.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Trabalho Necessário**, Ano 14, Nº 25/2016. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9618>. Acesso em: 10/01/21.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. **Manifesto à Nação: O Brasil para os brasileiros**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2018/10/Manifesto-a-Nacao-frente-evangelica-outubro2018.pdf>. Acesso em: 24/03/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/37628475/ESCOLA\\_SEM\\_PARTIDO\\_Esfinge\\_que\\_amea%C3%A7a\\_a\\_educac%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_a\\_sociedade\\_brasileira](https://www.academia.edu/37628475/ESCOLA_SEM_PARTIDO_Esfinge_que_amea%C3%A7a_a_educac%C3%A7%C3%A3o_e_a_sociedade_brasileira). Acesso em: 24/03/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordação e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

HERMIDA, Jorge Ferando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf>. Acesso em: 25/04/2020.

LESSA, Sérgio. **Escola sem Partido e sociedade sem ideologias**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

LUCENA, Carlos et al. Da crítica emancipatória ao neocriticismo conservador – a escola sem partido. IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordaca e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática: antídoto a o Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. “Escola sem Partido”: um partido contra o direito de aprendizagem. IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordaca e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar**. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordaca, 2020. Disponível em: <https://www.escolasemmordaca.org.br/?p=4393>. Acesso em: 01/12/2020.

MOURA, Fernanda Pereira de. O Movimento Escola sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática: antídoto a o Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

ORSO, Paulino José. Escola “sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia? IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordaca e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática: antídoto a o Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática: antídoto a o Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. Apresentação. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática: antídoto a o Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; PÁTARO, Ricardo Fernandes. A “lei da Mordação” na literatura científica: Um estado da arte sobre o movimento Escola sem Partido. V. 36. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982020000100249&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982020000100249&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02/12/2019.

SALLES, Diogo da Costa; SILVA, Renata da C. A. da. O Escola sem Partido na desdemocratização brasileira. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática: antídoto a o Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola sem Partido: O que isso significa?** 2017. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/301679-1>. Acesso em: 25/04/2020.

SILVA JR. João dos Reis; FARGONI, Everton H. E. Escola sem partido: a inquisição da educação no Brasil. IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordação e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SILVEIRA, Zuleide S. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordação e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SILVEIRA, Danielli Maria Neves da; ORSO, Paulino José. O movimento Escola “sem” Partido e a “doutrinação” liberal no atual contexto brasileiro. IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordação e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Edmund Burke e a gênese conservadorismo. 2016. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 126, p. 360-377, maio/ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n126/0101-6628-sssoc-126-0360.pdf>. Acesso em: 24/03/2020.

QUEIROZ, Felipe B. Campanuci; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Liberdade para a democracia: considerações sobre a inconstitucionalidade da Escola sem Partido. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

# ROUSSEAU, CORPO E INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO DO CORPO INFANTIL COMO PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA

Vilson Aparecido da Mata<sup>1</sup>

## Resumo

O texto procura apresentar reflexões a respeito da educação do corpo e da infância a partir dos textos de Jean-Jacques Rousseau. As questões relativas ao corpo ocupam lugar de destaque no autor do Contrato Social, uma vez que ele concebe a educação como instrumento privilegiado para a transformação da sociedade. Pela educação, Rousseau (1999c; 1995) quer formar o indivíduo novo para uma sociedade nova. Partindo das duas categorias de desigualdades entre os seres humanos (desigualdade natural e desigualdade moral e política), Rousseau argumenta ser o caminho trilhado pela civilização o responsável pela degradação dos indivíduos, impactando o corpo, que se tornou fraco e fragilizado pela falta de interação com a natureza e pelas comodidades da vida civilizada. Resgatar o corpo como expressão essencial da existência humana é, para Rousseau (1995), regenerar a própria espécie humana. Para isso, é preciso começar a educar desde a mais tenra infância e, a partir dessa ideia, Rousseau (1995) vai também conceituar a infância de uma forma muito diferente daqueles que o antecederam. Embora distante no tempo, as obras de Rousseau permanecem importantes pontos de apoio para a reflexão a respeito da educação do corpo, posto que tenha sido na sua época que as reivindicações por uma educação pública tenham ganhado força na medida em que a formação do cidadão livre também ganhava destaque.

**Palavras Chave:** Educação; Educação do Corpo; Rousseau; Infância.

## ROUSSEAU, BODY AND CHILDHOOD: THE EDUCATION OF CHILDREN'S BODY AS A HUMAN EDUCATION PROJECT

307

## Abstract

The text intends to introduce reflections about the education of the body and the childhood from the texts of Jean-Jacques Rousseau. The issues related to the body have an outstanding position to the author of Social Contract, once he considers education a privileged instrument to the transformation of society. Through education, Rousseau (1999c; 1995) intends to build a new individual to a new society. From the two categories of inequalities among human beings (natural inequality and political and moral inequality), Rousseau argues that the path mapped out by civilization is responsible for the degradation of individuals, impacting the body, which became weak and fragile by the lack of interaction with nature and by the conveniences of civilized life. Rescuing the body as an essential expression of human existence is, to Rousseau (1995), to regenerate the human species itself. In this regard, it is necessary to educate from the earliest childhood and, from this idea, Rousseau (1995) gives infancy a concept that is very different from the ones given by his predecessors. Although distant in time, the works of Rousseau remain as important supporting points to the reflection about the education of the body, once it was in his time that the requests for a public education gained strength as far as the formation of the free citizen also gained more prominence.

**Keywords:** Education; Education of the Body; Rousseau; Childhood.

---

<sup>1</sup> É graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1991), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - área de concentração em Fundamentos da Educação (2000) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - área de concentração em Filosofia e Sociologia da Educação (2014). Atualmente é docente do curso de Licenciatura em Educação Física do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: vdamata@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-2823-6678>

## **Introdução**

O texto aqui apresentado representa um estudo sobre a educação do corpo na infância expresso na obra de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Esse pensador ocupa lugar destacado nas discussões acerca da educação e também naquelas que se referem à educação do corpo. Embora haja estudos a respeito da permanência de Rousseau na educação, as questões relativas à educação do corpo permanecem ora inexistentes, ora secundarizadas e, por isso, este texto pretende resgatar esse elemento na obra do genebrino. Em um estudo histórico, entretanto, o objeto da análise não surge imediatamente diante dos olhos, é preciso que se entenda os fatores que permeiam os caminhos trilhados pelo autor. Nesse sentido, Rousseau é um homem de seu tempo, uma vez que ao tratar das questões candentes do século XVIII, abordou-as de modo tão universal que, ainda nos dias atuais, permanecem relevantes.

Rousseau é um filósofo cujos apontamentos a respeito da política e o desenvolvimento da civilização refletem na própria estruturação e crítica da organização política contemporânea. Foi um pensador político sagaz e atento, protestando contra os privilégios dos ricos (fossem eles aristocratas ou burgueses) que acentuavam as desigualdades sociais; defendendo o princípio segundo o qual a grandeza de um país reside em seu povo. Foi o filósofo da liberdade plena e combateu as antigas concepções religiosas, postulando uma organização social na qual as desigualdades fossem superadas.

O genebrino assumiu os princípios burgueses segundo os quais as amarras feudais do antigo regime obliteravam a liberdade dos indivíduos, acentuavam as desigualdades e aprofundavam os vícios, privilégios e a maldade. Mas não permaneceu cativo desses princípios. Queria a mudança social e não cria no desenvolvimento de um Estado racional como solução para a sociedade. Rousseau queria uma nova civilização fundada em um contrato social que preservasse os bons instintos humanos.

Iluminista, discordou de seus contemporâneos a respeito das contribuições das ciências e das artes para o progresso humano (ROUSSEAU, 1999b); jusnaturalista, criticou o pensamento comum de sua época a respeito do “estado de natureza” (ROUSSEAU, 1999a); contratualista, considerava que a liberdade individual deveria ser balizada, por um lado, pela vontade e, por outro, pela comunidade e teria como pressuposto uma igualdade moral e política estabelecida pelo contrato social (ROUSSEAU, 1999c); pedagogo, cria na educação como instrumento privilegiado para a formação de um indivíduo capaz de transformar a sociedade (ROUSSEAU, 1995). Por conta disso, sua obra é clássica para a filosofia, bem como para a

educação e suas considerações sobre esse tema tornaram-se marcos de mudança e de orientação aos tempos futuros.

Em sua obra, formação e política, universal e particular, natureza e civilização estão entrelaçados, o que leva Rousseau a pensar o desenvolvimento do ser humano de um modo muito diferente da tradição educacional de seu tempo. Sintetizando um movimento que já ganhava força no século XVIII, encaminha um entendimento sobre a infância e sobre os cuidados que essa educação dever ter com o corpo significativamente marcante: doravante, a infância não é mais um período incômodo e inútil, marcado pela fraqueza e digna de humilhação (ARIÈS, 1981), mas um período próprio, relevante e merecedor de especial atenção. Para Rousseau, a formação do cidadão começa na mais tenra idade.

Nesse sentido, é preciso salientar que ideias e ideais educacionais não podem ser dissociados de seu tempo histórico. Em diferentes momentos há diferentes formas de se conceber a educação e também a educação do corpo, posto que a ele sejam direcionadas, intencionalmente ou não, especificamente ou não, todos os processos educacionais. Analisar a educação do corpo em Rousseau, então, demanda que não se restrinja o estudo a uma leitura pura e simples de suas considerações sobre o tema, mas antes, é preciso adentrar a época dos escritos. Isso no intuito de descobrir os elementos duradouros de seu pensamento, os que se modificaram e outros ainda que eventualmente já estejam superados. Essa busca pela inserção do autor em sua época torna possível identificar importantes aspectos sobre o contexto, as lutas, as diferenças e semelhanças em relação aos seus contemporâneos, bem como suas contribuições ao nosso tempo.

Procurando apresentar a educação do corpo como parte fundamental da formação do cidadão idealizada por Rousseau, a primeira parte do texto discorre sobre o mundo no qual Rousseau viveu e produziu; na sequência, a questão da desigualdade e dos descaminhos da civilização e, após, o modo como o genebrino concebe a educação na infância e o lugar ocupado pelo corpo.

### **Sobre como Rousseau vê o Mundo**

Rousseau viveu e produziu no “século das luzes”, assim chamado por ter sido palco de lutas sociais, da ascensão da burguesia e da emergência do Iluminismo. Embora predominantemente agrário, com a imensa maioria da população europeia vivendo em áreas rurais (HOBSBAWN, 2011), o progresso econômico, apoiado no desenvolvimento do comércio

e no avanço científico, torna esse período efervescente de transformações sociais que, menos de um século depois, terá modificado drasticamente a paisagem do mundo:

A convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza – de que estava profundamente imbuído o século XVIII – derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estará associada a ambos (HOBSBAWN, 2011, p. 47).

Essas transformações expressam o esgotamento das instituições do antigo regime, que não respondem mais às demandas sociais, que se defrontam com a emergência do comércio, da indústria, da mecanização progressiva da produção e com o surgimento de ideais que impunham um novo tipo de indivíduo e uma outra forma de organização política. As velhas instituições tornaram-se óbices às esperanças de equalização social, justiça, retidão moral.

Emerge, assim, uma nova forma de sociedade sustentada pelo avanço científico, que proporcionou a invenção da máquina de fiar, do tear mecânico e, finalmente, o início da Revolução Industrial, bem como a Revolução Francesa, que dá ao mundo o vocabulário da política liberal e da radical democracia (HOBSBAWN, 2011). Como expressão ideal das transformações materiais, o Iluminismo reivindica a razão e o saber como instrumentos de conhecimento da realidade, contrapondo-se ao obscurantismo medieval, dominado pela ignorância e pela superstição. Tem decisiva influência sobre o desenvolvimento da sociedade, por exemplo, quando critica o absolutismo e reivindica um Estado racional, resultando em uma série de proposições que contribuem para a fundação do Estado moderno.

Os iluministas assumem uma posição política que coincide com as camadas mais progressistas da sociedade (particularmente, a burguesia): os anseios pelas liberdades individuais; a proposição de um Estado racional; o direcionamento pela equalização social e a confiança no conhecimento científico (HOBSBAWN, 2011). Entre os iluministas, Rousseau é uma voz dissonante. Ele se desviou da questão da forma do Estado, da confiança cega na razão e na ciência para a equalização social e mostrou-se muito pessimista em relação aos caminhos trilhados pela civilização (BOTO, 2011). Lamenta ainda o genebrino que o desenvolvimento das luzes não tenha acrescentado nada à felicidade humana (PAIVA, 2016). Ao contrário, trouxe a decadência e deu vazão aos instintos mais depravados, como o amor pelo luxo, a vaidade, a inveja (PAIVA, 2016). Engels sintetizou bem o modo como Rousseau via seu mundo: “cada novo progresso da civilização é, ao mesmo tempo, um novo progresso da desigualdade” (ENGELS, 2015, p. 169).

Considerando as mudanças que tiveram como palco o século XVIII, é preciso voltar o olhar para o fato de que elas implicam transformações também nos indivíduos. É assim em relação à própria concepção de infância, como com a de educação. O futuro da criança passa a ser reconhecido como importante, digno de atenção, ganhando cada vez mais espaço na vida daquelas famílias cuja posição social e inclinação política demandava que os filhos não fossem somente herdeiros de um patrimônio, mas também de um legado moral, filosófico e político. “A família deixou de ser apenas uma instituição de direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas” (ARIÈS, 1981, p. 279).

Entre as questões importantes para a educação, está a condenação dos castigos corporais, tão comuns no medievo. Também inclui a aprendizagem dos gestos adequados ao cidadão, o conhecimento do corpo e o controle da conduta a fim de melhor se movimentar nos círculos sociais. Há um direcionamento da educação para a infância: sua formação é uma necessidade à classe mais progressista, que vê na ciência e na retomada da tradição clássica um caminho para a constituição da nova sociedade burguesa. De período inútil e identificado com a fraqueza (ARIÈS, 1981), torna-se o momento mais propício para a formação dos indivíduos novos. “Surgiu a ideia de que a infância não era uma idade servil e não merecia ser metodicamente humilhada” (ARIÈS, 1981, p. 181).

Evidentemente, a “ideia” de que a infância seja mais do que meramente uma idade servil não “surgiu” pronta na cabeça das pessoas no século XVIII. Há mudanças sociais importantes que indicam esse caminho. Rousseau ocupa um lugar destacado nesse processo, posto que tenha, em seus escritos, apresentado uma concepção educacional e de infância decorrente de uma concepção política crítica à sociedade existente e que buscava, pela educação, desde a infância, formar indivíduos novos para uma nova sociedade. É preciso adentrar categorias centrais de Rousseau para encaminhar uma reflexão sobre a sua época e porque ele nega o otimismo em relação à razão existente, além de propor outra forma para a organização política, para a educação e para o modo como o corpo deveria ser educado.

### **Desigualdade, Perfectibilidade e liberdade**

Rousseau (1999a) concebe dois tipos de desigualdades entre os seres humanos: A desigualdade natural e a desigualdade moral ou política. O primeiro tipo de desigualdade diz respeito às capacidades corporais (habilidades, força, destreza, etc), à idade, saúde e às

“qualidades do espírito e da alma” (ROUSSEAU, 1999a, p. 51), como a coragem, a vontade, etc. As desigualdades naturais não podem ser evitadas, ou, não há possibilidade de controle sobre elas. São formas de existir dos indivíduos que, naturalmente, são mais altos ou mais baixos, com conformação física mais vigorosa ou apoucada, uns são mais expeditos, outros menos (ROUSSEAU, 1999a). Contudo, essas desigualdades não se constituem em impedimentos para o desenvolvimento humano, pois caracterizam os indivíduos em seu estado natural, no qual não são indicadoras de vícios ou de crueldade, mas elementos complementares à preservação da vida.

O estado de natureza é tanto hipotético quanto histórico, posto que se refira ao ser humano em um período anterior à civilização. Para o genebrino, a natureza possui uma ordem intrínseca, que consiste no equilíbrio entre a necessidade de autopreservação e aquilo que pode ser retirado dela a fim de que se cumpra a existência dos seres humanos (ROUSSEAU, 1999a; 1995). O indivíduo, então, em estado de natureza, é um ser em harmonia, equilibrado e capaz, física e espiritualmente, de prover tudo quanto é necessário à preservação da sua própria vida e do seu grupo, retirando do meio ambiente somente aquilo que é suficiente. Neste ponto é importante um esclarecimento: se, para Rousseau, a natureza é um dado real, presente, determinante; o estado de natureza é uma hipótese: “um estado que não existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente” (ROUSSEAU, 1999a, p. 44-5).

Rousseau (1999a) apresenta o estado de natureza como um contraponto ao modo pelo qual os filósofos dele fizeram uso. Almeja verificar a plausibilidade do estado de natureza e quer demonstrar o erro fundamental de seus contemporâneos, que foi o de nunca terem chegado lá (SOARES, 2019). Atribuíram ao estado de natureza características que só passaram a existir na civilização: “falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil” (ROUSSEAU, 1999a, p. 52).

Para Rousseau (1999a), o corpo é o instrumento fundamental para o indivíduo no estado de natureza. Ele precisa adequar suas ações, aguçar os sentidos, entender a natureza à sua volta, tomando as decisões mais cabíveis a sua própria preservação e do seu grupo. Não é bom nem mal, porque tais atribuições já constituem princípios morais que só amadurecem com a civilização. A partir daí Rousseau pode afirmar que Hobbes não entendeu o estado de natureza: “ele diz justamente o contrário por ter incluído, inoportunamente, no desejo de

conservação do homem selvagem a necessidade de satisfazer uma multidão de paixões que são obra da sociedade e que torna as leis necessárias” (ROUSSEAU, 1999a, p. 76).

As desigualdades constituem o ser humano de modo que, por elas e com elas, torna-se necessário que a conservação da vida dependa da constituição e da complexidade corporal dos indivíduos. Para Paiva (2016), é um período da humanidade em que as pessoas não são cativas da moral ou escravas da propriedade privada, desfrutando de uma liberdade plena. A civilização leva os indivíduos a criar uma outra forma de viver, na qual as potências corporais passam a figurar em segundo plano, degeneradas.

Trata-se do segundo tipo de desigualdade que, para Rousseau (1999a), só se estabelece a partir do desenvolvimento e complexificação da sociedade civil: a desigualdade moral e política origina todo vício, depravação, privilégio, riqueza e pobreza. Ela está fundada na mais básica das desigualdades, a propriedade privada, nas palavras do filósofo: “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer, isto é *meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acredita-lo” (ROUSSEAU, 1999a, p. 87, grifos do autor).

As desigualdades naturais dependem das características inerentes aos indivíduos, como sua capacidade de resolver as dificuldades que a natureza lhes impõe. As pessoas são reativas à natureza e felizes (ROUSSEAU, 1999a). O segundo tipo de desigualdade é uma produção da civilização, acompanhada pela complexificação da moral, da instituição da linguagem e do assentamento da noção de propriedade privada (ROUSSEAU, 1999a). No primeiro caso, os indivíduos não possuem controle, no segundo, não só possuem como produzem tais desigualdades. Com a civilização, os seres humanos passam a ser ativos em relação à natureza, construindo um mundo especificamente humano no qual as diferenças naturais deixam de ser decisivas. O progresso da civilização é também o progresso das desigualdades (ROUSSEAU, 1999a).

Mas, como se dá esse progresso? Como essa passagem do selvagem robusto e sadio para o civilizado frágil e depravado se efetiva? Agora é preciso dissertar, ainda que rapidamente, sobre dois pontos centrais em Rousseau: a perfectibilidade e a liberdade. A primeira pode ser entendida como uma faculdade exclusivamente humana, que se constitui como presente dúbio, uma vez que é por ela e com ela que se efetiva o distanciamento em relação à natureza, em direção à civilização. A perfectibilidade é a capacidade humana de aprender e de melhorar-se. É a faculdade que possibilita superar o estado de natureza, mas, ao mesmo tempo, é a causa de todos os males da civilização (NODARI, 2019).

Rousseau reconhece esse caráter contraditório ao apresentar a qualidade humana de aperfeiçoar-se como aquela a partir da qual desenvolve-se a propriedade privada, a avidez por riquezas, que leva o homem a buscar para si muito mais provisões do que lhe é necessário. A propriedade privada impôs à maioria das pessoas o jugo impiedoso do trabalho: “o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas” (ROUSSEAU, 1999a, p. 94).

A evolução da civilização significa, para o genebrino, a marcha em direção à perda da liberdade: da autonomia e da dedicação ao coletivo de que fazia parte, o indivíduo se torna escravo de um sem número de novas necessidades criadas, tornando-se prisioneiro da vaidade e das convenções morais. Ricos ou pobres, são agrilhoados a relações que diluem a liberdade e a originalidade. O resultado é a ambição, o desejo de enriquecimento, a luta por colocar-se acima do outro por pura vaidade e que leva à tendência de os indivíduos prejudicarem-se uns aos outros (ROUSSEAU, 1999a). A política torna-se o instrumento para a manutenção dos interesses dos poderosos e delimitadora da liberdade. Nas palavras do autor:

Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao pobre e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 1999a, p. 100).

314

A política torna-se o campo de batalha de diferentes interesses, institui-se como um sistema no qual os privilégios não são mais de ascendência, mas de posses. O aparato político se converte em potencializador da desigualdade (ROUSSEAU, 1999c). Além da crítica ao absolutismo, Rousseau é também cético em relação ao novo cenário social que se desenhava: o do Estado burguês. Isto porque o avanço por ele representado não mudava as relações de desigualdade social, uma vez que permanecia aquilo que o genebrino considerava como sendo sua primeira expressão: a propriedade privada. Embora a sociedade tenha mudado, embora tenha havido progresso, ela se mostrava cada vez mais decadente.

Desigualdade natural e desigualdade moral e política só podem ser separadas hipoteticamente, visto estarem presentes em cada indivíduo e em todo o gênero humano. Mas qual é o ponto em que uma passa a determinar a outra? Esse é o questionamento de fundo que Rousseau (1999a) faz e que o leva à conclusão de que a civilização perverteu os seres humanos. Na medida em que degrada a liberdade e institui a desigualdade social como mal estrutural, a

civilização perverte também a própria natureza humana. Não só é incapaz, a sociedade civil, de prover a liberdade, como agrilhoa a todos os indivíduos, tornando-os escravos não mais uns dos outros, mas do próprio sistema social criado: “o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles” (ROUSSEAU, 1999c, p. 53)<sup>2</sup>.

O progresso da humanidade institui a sociedade civil, mas impõe limitações à liberdade. Não é a “natureza humana” que promove a degradação social, mas o caminho trilhado pela própria civilização. O problema, então, não é da natureza, mas da cultura, das relações estabelecidas pela civilização que tornou artificiais as relações humanas (PAIVA, 2016). Para o genebrino, um outro caminho deve levar os indivíduos a entenderem que é preferível abrir mão da liberdade natural (limitada somente pelas forças e capacidades do indivíduo) em direção à liberdade civil (na qual o indivíduo limita o uso de suas capacidades à vontade geral) (ROUSSEAU, 1999c).

Essa nova direção é a de uma sociedade livre e moral. Rousseau (1999c) quer apresentar um caminho para que, sendo civilizado, o indivíduo possa abrir mão de sua liberdade natural e conquistar a liberdade verdadeira, que só pode existir a partir de um contrato social. O afastamento em relação à natureza não significa um caminho sem volta, mas, antes, um caminho que precisa ser trilhado de novo, a fim de que os indivíduos desenvolvam uma outra sociedade, uma outra forma de organização social (ROUSSEAU, 1999c). A educação, nesse caso, tem um papel decisivo: “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 8).

### **Rousseau: Corpo e Educação**

A ideia de que os seres humanos necessitam de um processo formativo não é um conceito novo. Rousseau (1995) o resgata do contratualista inglês John Locke (1986), para quem os indivíduos são melhores ou piores pela educação que recebem. Mas o contexto no qual Rousseau se encontrava oferecia um cenário propício aos projetos educacionais mais

<sup>2</sup> No século XIX (em 1807), o filósofo alemão Hegel retomará essa relação entre o que se julga senhor e o que se apresenta como escravo na dialética do senhor e do escravo, na qual demonstra que a consciência de si só se pode efetivar mediatizada por outra consciência (HEGEL, 2008).

progressistas. No século XVIII, a reivindicação por uma educação pública ganhou força e a questão da formação do cidadão livre, emancipado politicamente e apto ao trabalho nos moldes burgueses tornou-se relevante (GADOTTI, 2001). A educação deixa de ser hegemônica pela Igreja, deslocando-se para a esfera do Estado: “Nessa época desenvolveu-se o esforço da burguesia para estabelecer o controle civil (não religioso) da educação através da instituição do *ensino público nacional* (GADOTTI, 2001, p. 89. Grifos do autor).

Manacorda (2000) explica que o formato escolástico, baseado nos estudos livrescos, extremamente elitizado, disciplinado e disciplinador pelos castigos físicos, não era mais suficiente e que novas formas para a educação se impunham. Rousseau (1995; 1999a) está imerso nessa discussão. Suas ideias sobre a sociedade, a civilização, o contrato social, a infância, o corpo e a formação do novo homem para a nova sociedade expressam uma disputa política pela hegemonia entre a burguesia e a aristocracia, expressa também uma disputa pela educação. Para o genebrino, a educação escolástica não instrui para as transformações em curso. É preciso capacitar os jovens a adaptarem-se ao mundo novo, encaminhando sujeitos familiarizados com a natureza, mas com conhecimentos científicos para atuar sobre esse mundo: ele quer o natural junto com o social, e essa é a inovação em relação à formação humana que Rousseau traz, seguindo o modelo muito difundido na época: o *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe (1660 - 1731).

Essas ideias agradavam a burguesia e, a fim de elaborar esse plano de ação para a educação, seria necessária uma retomada dos ideais antigos como guias para a nova sociedade pretendida. É assim que os iluministas resgatam o pensamento clássico dos antigos gregos e romanos, demonstrando a necessidade da razão para vencer o obscurantismo medieval e é assim que procede Rousseau em relação à necessidade de uma vida mais simples, mais natural, diferente daquela que leva à degradação do ser humano. No comentário de Ponce:

Quando da decadência do mundo antigo, foram os estoicos que proclamaram a urgência de uma vida mais simples; quando da decadência do feudalismo, foram os renascentistas que, em nome de uma “volta ao antigo”, impuseram um paganismo da carne e da beleza; e agora, quando a monarquia, levantada sobre as ruínas do feudalismo, sentia que a sua antiga aliada, a burguesia, ia crescendo em ambição e ousadia, surge Rousseau, para proclamar, com entusiasmo ardente, o Evangelho da Natureza (PONCE, 2000, P. 128).

O evangelho da natureza não significa abandono da civilização e retorno a um estado natural hipotético e primitivo, mas uma reformulação, uma reorganização e uma reconstrução da civilização que depende somente das forças e do empenho dos próprios seres

humanos (NODARI, 2019). Nesse “abandono” civilizado da civilização, a educação ocupa posição destacada por ser um instrumento privilegiado para mudar a sociedade a partir da formação de indivíduos que, a exemplo dos antigos, incorporem as melhores qualidades do corpo e do espírito: “esse é o meio de um dia obter o que acreditamos ser incompatível e o que quase todos os grandes homens reuniram, a força do corpo e a força da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta” (ROUSSEAU, 1995, p. 132).

Quanto à educação do corpo, Rousseau tampouco é um inovador do tema. Ele procura nos antigos gregos e romanos os fundamentos da preparação do corpo pelos exercícios; nas descobertas realizadas no novo mundo, a constituição corporal do homem primitivo (não civilizado); em pensadores como Montaigne e Locke, os elementos do fortalecimento da alma pela via do corpo sadio e capaz de enfrentar as intempéries da vida como indivíduo livre. A inovação de Rousseau está em sustentar suas ideias na premissa de que o indivíduo em estado de natureza precisava manter o corpo plenamente ativo para ser capaz de defender sua existência (ROUSSEAU, 1995). O próprio modo de viver exigia um indivíduo ativo e, quando o corpo não fosse mais capaz de garantir a sobrevivência, pereceria. Para Rousseau, o corpo é o instrumento do indivíduo primitivo:

Sendo o corpo o único instrumento que o homem selvagem conhece, é por ele empregado de diversos modos, de que são incapazes, dada a falta de exercícios, nossos corpos, e foi nossa indústria que nos privou da força e da agilidade que a necessidade obrigou o selvagem a adquirir (ROUSSEAU, 1995, p. 59).

Alerta-nos Vigarello (2008) que não se trata, contudo, do exercício tal como o concebemos nos dias atuais, não há em Rousseau uma classificação dos exercícios, não há agrupamento nem há um sistema, mas uma proposta que leva em conta as demandas do próprio corpo por movimento e pelo fortalecimento dos músculos: “o projeto revoluciona de um lado ao outro a visão clássica do exercício, dando ao músculo uma força até então ignorada: um recurso preciso e orientado” (VIGARELLO, 2008, p. 385).

Como a degradação do corpo exprime a degradação moral e política da civilização, a educação deve atuar acompanhando o desenvolvimento corporal do modo mais natural possível, mas também orientando a organização da conduta desse corpo, observando as leis naturais, bem como as demandas de uma vida civilizada equilibrada. Acima de tudo, a organização da conduta deve prezar pela liberdade. Em Rousseau (1995), a educação do corpo está entrelaçada com a política, com a ciência e com a formação moral que supere aquela do antigo regime e, para tratar disso, retoma o estado de natureza: “não constituem, pois, para esses

primeiros homens, nem tão grande mal, nem, sobretudo, tão grande obstáculo à sua preservação a nudez, a falta de moradia e a privação de todas as inutilidades que consideramos tão necessárias” (ROUSSEAU, 1999a, p. 63).

A educação é uma instituição da sociedade e, portanto, tem uma função a cumprir. Para a formação do novo homem, Rousseau (1995) pensa numa instituição que retire o indivíduo do estado de natureza, mas que lhe garanta aquela liberdade civil preconizada pelo contrato social, que substitui a existência absoluta pela relativa e enreda o indivíduo em seu coletivo “de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo” (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

O desenvolvimento desse sujeito deve iniciar desde muito cedo, posto que as mudanças exigidas sejam muitas e profundas, devendo a educação ser como uma estratégia de construção dos hábitos mais desejáveis aos novos modos de vida. Nessa direção, “a saúde e o vigor dos corpos, bem como a formação moral, eram dois objectivos (sic) complementares, definidos a partir de um conhecimento mais perfeito da realidade” (CRESPO, 1990, P. 464).

À criança devem ser encaminhados os esforços de reorganização dos hábitos, de fortalecimento do corpo, de capacitação para os novos tempos. O genebrino apresenta um entendimento da infância essencialmente diferente daquela que predomina em seu tempo: o de que haja uma particularidade nessa fase da vida. A criança tem um modo de pensar e de perceber próprio e diferente do adulto (POSTMAN, 1999; LUZURIAGA, 1979). Rousseau (1995) não só distingue a infância da idade adulta, como cobra mais atenção e conhecimento da natureza infantil e dos processos formativos mais adequados. “A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas” (ROUSSEAU, 1995, p. 86).

Recomenda ainda não vetar aos pequeninos o direito de movimentar-se conforme sua vontade, pois é uma condição necessária à vida: “todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição, que procura fortalecer-se” (ROUSSEAU, 1995, p. 79). É já nos primeiros meses de vida que se inicia a educação do corpo. Os obstáculos presentes no entorno da criança formam os primeiros desafios naturais e, por isso, o corpo deve ficar livre de faixas e vestimentas que impeçam ou dificultem o movimento: “Quando começar a ficar mais forte, deixai-a engatinhar pelo quarto, deixai que a criança se desenvolva e estique as perninhas e os bracinhos e vereis que ela se fortalecerá a cada dia” (ROUSSEAU, 1995, p. 43).

Sugere ainda o genebrino que se compare a criança livre de faixas que prendem o corpo com outra, enfaixada e presa a um berço, para que se verifique a evolução de cada uma

delas. O primeiro objeto da educação do cidadão do futuro é o corpo do bebê, que percebe o ambiente pela visão ainda imprecisa e pela audição ainda caótica, mas também, quando livre de óbices ao movimento, pelo tato, pelo olfato. O mediador dessa experiência da criança dever ser a própria necessidade de movimento, desde que resguardada, pelo adulto, a segurança: “Eis, portanto, uma nova razão, muito importante, para deixar os corpos e os membros das crianças absolutamente livres, com a única precaução de afastá-los dos perigos de queda e de tirar de suas mãos tudo que possa feri-las” (ROUSSEAU, 1995, p. 55).

Para a criança, a descoberta do entorno, das diferentes texturas, das distâncias, constitui o primeiro movimento em direção ao melhor conhecimento de suas próprias forças. O corpo começa a ser educado, ou seja, começa a se relacionar com o mundo de um modo social, e não mais puramente instintivo, como no indivíduo primitivo: “é apenas pelo movimento que aprendemos que existem coisas que não são nós, e é apenas por nosso próprio movimento que adquirimos a ideia da extensão” (ROUSSEAU, 1995, p. 49).

A criança é aprendiz da experiência e, nisso, está ligada ao estado de natureza, mas é acompanhada por um adulto, e, nisso, suas experiências já passam a ser culturais, civilizadas. Até por isso, ao adulto cabe estudar a natureza, observa-la, entende-la e segui-la a fim de resguardar a integridade da criança, bem como dirigir suas ações dando a ela mais liberdade e menos domínio, levando-a a fazer mais por si mesma, exigindo menos dos outros: “Assim, acostumando-se cedo a limitar seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder” (ROUSSEAU, 1995, p. 55).

Embora a criança seja obviamente capaz de aprender, isso indica que ainda não conhece a maior parte das coisas e, por isso, precisa da presença do adulto. Mas essa presença deve ser respeitosa com os ritmos da natureza e com os interesses da própria criança, que aprende antes mesmo de ter consciência disso. Os estímulos, o afeto, o hábito e os limites expostos à criança não devem intimidá-la, mas desenvolver a coragem, sem, com isso, impor o modo adulto de entender o mundo (ROUSSEAU, 1995).

Boto (2011) observa que, nesse movimento, Rousseau procura recuperar na criança aquelas características do estado natural como estratégia para a formação do cidadão: “Trata-se de buscar a origem. Do mesmo modo, a criança que Rousseau via em seu tempo teria transfigurada sua original identidade pelo efeito da civilização. Havia de se perscrutar o que tinha sobrado da primeira infância natural” (BOTO, 2011, p. 162).

Sendo impossível paralisar o progresso humano na infância, Rousseau (1995) aponta para a formação do indivíduo como possibilidade de redenção da sociedade. Pela

educação capaz de preservar a essência do estado de natureza se pode formar um indivíduo civilizado, mas não degradado, capaz de mover-se na sociedade sem ser por ela pervertido. É o “homem total”, que não é um profissional liberal em específico, mas, de tudo que se espera do indivíduo livre de sua época, “ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu” (ROUSSEAU, 1995, p. 14).

Como encaminhar tal formação? A estratégia é ter a natureza como guia para a educação. Manter o corpo íntegro pelo exercício e encaminhar somente os conhecimentos úteis para a vida. Assim, na medida em que cresce, a criança tem liberdade para escolher o que quer, e isso se evidencia em sua curiosidade, em seu interesse e na capacidade do adulto em guiá-lo os passos. “É então que ela poderá entregar-se aos exercícios do corpo que a idade requer, sem embrutecer o espírito” (ROUSSEAU, 1995, p. 133).

A preocupação de Rousseau (1995) com o corpo diz respeito às demandas dos tempos vividos pelo autor e é entrelaçada com sua concepção de mundo. A nova sociedade, tanto aquela que se ia constituindo como aquela idealizada por Rousseau, necessitava de indivíduos emancipados do obscurantismo do passado e formados, tanto física quanto intelectualmente, para transformar o mundo.

A correção de caminho para a civilização passava necessariamente pela educação e pela mudança na concepção de infância. Se o desenvolvimento da civilização causou a decadência dos indivíduos, urge então repensar o modo como essa sociedade está organizada. Isso requer um indivíduo diferente daquele considerado ideal para o antigo regime, e, portanto, um processo formativo que eduque para um novo mundo. Não se trata, para ele, de educar a criança para a sociedade, mas de preparar novos indivíduos para uma nova sociedade (BOTO, 2011).

### **Considerações Finais**

A partir das reflexões apresentadas ao longo do texto, entende-se que Rousseau se insere no pensamento de seu tempo histórico ao procurar no hipotético estado de natureza os fundamentos daquilo que dá substância à humanidade, mas é também um crítico desse mesmo pensamento quando não atribui aos primórdios da humanidade os defeitos e vícios do presente, que não são naturais, mas produtos de um determinado tipo de progresso da civilização. Para Rousseau (1995) não é possível encaminhar o conhecimento científico que não se aplique à

própria vida cotidiana e não é possível pensar a educação da criança sem considerar as demandas e particularidades da infância.

Esse posicionamento do genebrino impacta significativamente todo pensamento pedagógico desde a sua época até os dias atuais (BOTO, 2011). Exemplo dessa influência é a Escola Nova, o construtivismo piagetiano e as proposições de educação ao longo da vida. Entretanto, não se deve reduzir a influência rousseuniana a propostas educacionais de cunho empiricista unicamente, a própria concepção de infância inaugurada e defendida por ele está presente em todas as proposições sobre a educação nos dias atuais.

Embora seja diferente do adulto, é na criança que se deve formar o corpo forte, resistente, gracioso e livre. Estudar a infância, para Rousseau (1995), é condição para se compreender o adulto. Dois pontos devem ser destacados aqui: primeiro, Rousseau institui a infância como um período particular, especial para o desenvolvimento do ser humano. Ao fazer isso, aponta para a necessidade de que esse período seja melhor compreendido, a fim de que a educação contemple melhor as necessidades humanas. A infância demanda que haja um cuidado especial e específico com o corpo que se insere no mundo.

Em segundo lugar, o desenvolvimento do indivíduo replica o desenvolvimento do gênero. A infância corresponde ao estado de natureza que, na sociedade criticada por Rousseau, seria deteriorada conforme se tornasse mais civilizada. Permanece no indivíduo civilizado vestígios do indivíduo natural, e, embora degradados, são nesses vestígios que se encontra a possibilidade de redenção da humanidade. A educação, ao resgatar a relação do ser humano com a natureza, ao retomar a centralidade do corpo, torna-se um instrumento de transformação social. Por um lado, corpo e espírito, embora diferentes, estão integrados e, por outro, política, educação e sociedade são imbricados em toda a obra rousseuniana (BOTO, 2011; MANACORDA, 2000).

Por isso a educação do corpo é fundamental: se a infância reflete o desenvolvimento humano desde o estado de natureza, é esse o momento de educar o indivíduo de modo a preservar os bons instintos, a força e a saúde do corpo, a interação com a natureza e, pela razão, instituir uma visão de mundo que não separe de forma hostil o natural e o social, mas que se tornem de fato complementares e, então, o indivíduo será pleno. O resgate da natureza no âmbito da sociedade é o resgate da própria civilização. Para Rousseau (1999c), o aprimoramento do indivíduo só se completa na medida em que seja extensão da comunidade e só então haveria igualdade social efetiva. Trata-se de uma busca coletiva que garante a melhoria de cada indivíduo e torna possível construir uma sociedade na qual a condição natural não seja

subtraída pela civilização e pelos privilégios, mas que seja o guia da própria sociedade para a superação das desigualdades sociais.

Pelo contrato social se supera a desigualdade natural em direção à igualdade moral e política (ROUSSEAU, 1999c). A primeira é compensada pela sociedade, que deverá prover a igualdade por convenção e direito (ROUSSEAU, 1999c). Esse é o cenário idealizado por Rousseau e no qual se insere a educação como instrumento privilegiado, pois é o único capaz de transformar os indivíduos. Tendo sido levado à corrupção, degenerescência e degradação, é preciso resgatar nos seres humanos os melhores instintos e isso é uma missão a ser assumida por todo gênero humano (NODARI, 2019). O pacto social deve preservar tanto os avanços civilizatórios quanto a liberdade e, se eventualmente se perde aquela liberdade individual do estado de natureza, se ganha com as possibilidades que a nova sociedade baseada no contrato social pode proporcionar: a liberdade social, política e moral (ROUSSEAU, 1999c).

Pela necessidade o corpo forte, ágil e saudável do ser humano em estado de natureza é forjado e, por degradação causada pela civilização, o corpo torna-se incapaz de efetivar-se como instrumento de autorrealização da espécie humana. Talvez seja esta uma das importantes lições deixadas por Rousseau para os tempos atuais, repletos de caminhos que tornam a relação com a natureza estranha aos indivíduos. Na civilização que coloca em risco a existência de toda a espécie humana por seu desrespeito à natureza, resgatar as ideias de Rousseau sobre uma sociedade equilibrada, ainda que idealizada, pode ser um alento importante. Ao reivindicar o corpo no centro da educação, como instrumento para a experimentação e para a relação harmônica com a natureza, o genebrino faz do seu “evangelho da natureza” (PONCE, 2000) uma forma de encontrar a relação mais harmoniosa entre a civilização e o mundo natural.

Considerando que a educação começa com o nascimento, Rousseau (1995) apresenta uma concepção a partir da qual o desenvolvimento natural do corpo deva ser respeitado no processo civilizatório da criança. Entanto, ela não se educa sozinha, é preciso a mediação do adulto e, nisso, natureza e cultura se encontram. A própria decisão de se retirar a criança do ambiente social para inseri-la na natureza é, desde o princípio, cultural, histórica, politicamente comprometida com os ideais de liberdade defendidos pelo genebrino. Rousseau quer um indivíduo capaz de se movimentar na sociedade com desenvoltura e de modo a criar um mundo novo: não nega a natureza, não nega a civilização, mas se propõe construir uma civilização mais livre, mais fraterna e mais igual. O corpo humano é o centro dessa formação, posto que seja o fundamento da própria existência. “Só uma longa experiência pode ensinar-

nos a tirar partido de nós próprios, e esta experiência é o verdadeiro estudo em que nunca é cedo demais para nos aplicarmos” (ROUSSEAU, 1995, p. 175).

**Referências**

- ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora; 1981.
- BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **Instrução Pública e Projeto Civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. 2011. 379 p. Tese (Livro Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-12092011-152740/> Acesso em: 01/07/2020.
- CRESPO, Jorge. **A História do Corpo**. Lisboa: Difel Difusão Editorial; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.
- ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring**. Trad. Nélcio Schneider. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- GADOTTI, Moacir, **História das Ideias Pedagógicas**. 8ª Ed. São Paulo: Editora Ática; 2001.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis/RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco; 2008.
- HOBBSAWN, Eric J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. São Paulo: Paz e Terra; 2011.
- LOCKE, John. **Pensamientos Sobre la Educación**. Madrid: Ediciones AKAL; 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1979.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez; 2000.
- NODARI, Paulo Cesar. **Perfectibilidade, Liberdade e Educação em Rousseau**. In: **Revista Dialectus**. Fortaleza/CE, Ano 8, Nº 15, ago/dez 2019, p. 253-267.
- PAIVA, Wilson Alves de. **Progresso e Depravação: a cultura como remédio**. In: **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 134, Ago./2016, p. 421-440.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 17ª Ed. São Paulo: Cortez Editora; 2000.
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia; 1999.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes; 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (**Coleção Os Pensadores; Vol. II**).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. (**Coleção Os Pensadores; Vol. II**).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São. Paulo: Nova Cultural, 1999c. (**Coleção Os Pensadores; Vol. I**).

SOARES, Telmir de Souza. **Sobre a Hipótese do Estado de Natureza e sua Relação com a Natureza em Rousseau: pressupostos e corolários.** IN: **Revista Dialectus.** Fortaleza/CE, Ano 8, nº 15, ago/dez 2019, p. 304-327.

VIGARELLO, Georges. **Exercitar-se, Jogar.** IN: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do Corpo: da Renascença às Luzes.** 2ª Ed. Petrópolis/RJ; Editora Vozes: 2008, p. 303-399.

## DO “DIALÉTICO PRIMEVO” À TEORIA CRÍTICA COMO “LEGÍTIMA DEFESA”: ENTREVISTA COM CHRISTOPH TÜRCKE\*

Flademir Roberto Williges<sup>1</sup>  
Paulo Denisar Fraga<sup>2</sup>

### Resumo

A entrevista resgata, em conexão a outros trabalhos, a discussão das obras de Christoph Türcke traduzidas e publicadas no Brasil. Por um peculiar fio teológico, em seu curso interconectam-se os mundos arcaico e *high-tech* e os temas da democracia e da educação. Sob o diagnóstico de um processo social de desagregação do aparelho sensorial humano, a Teoria Crítica é apresentada como legítima defesa com a tarefa de abrir-se às coisas que se impõem.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica. Capitalismo *high tech*. Compulsão à repetição. Estudo de ritual.

## FROM THE “PRIMEVAL DIALECTIC” TO CRITICAL THEORY AS A “LEGITIMATE DEFENSE”: INTERVIEW WITH CHRISTOPH TÜRCKE

### Abstract

The interview rescues, in connection with other works, the discussion of Christoph Türcke's works translated and published in Brazil. Through a peculiar theological thread, it interconnects the archaic and high-tech worlds and the themes of democracy and education. Under the diagnosis of a social process of disintegration of the human sensorial apparatus, Critical Theory is presented as a legitimate defense with the task of opening up to the things that impose themselves.

**Keywords:** Critical Theory. High tech capitalism. Compulsion to repeat. Ritual study.

### Apresentação

Christoph Türcke<sup>3</sup> é um dos mais importantes filósofos alemães contemporâneos em atividade. Herdeiro da primeira geração da “Escola de Frankfurt” ou, mais

---

\* Entrevista concedida em Poços de Caldas/MG, durante o “Simpósio Internacional de Filosofia, Comunicação e Subjetividade: luso-brasileiro-alemão (Lubral)”, realizado em 2016 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e na Universidade Federal de Alfenas. Revisada, posteriormente, com o autor, em Porto Alegre/RS, durante o “I Congresso Internacional Theodor W. Adorno: a atualidade da crítica”, realizado em 2017 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Este texto teve uma edição em Portugal. In: BARATA, André et alii. (Orgs.). **Filosofia, comunicação e subjetividade**: v. 2 - pensamento crítico, psicologia e educação. Covilhã: Labcom.IFP, 2018, p. 123-147. Sua reedição no Brasil é importante por resgatar, em conexão a outros trabalhos, as obras do autor traduzidas e publicadas neste país.

<sup>1</sup> Professor de Filosofia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre. Mestre e doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: flademir.williges@poa.ifrs.edu.br. <http://orcid.org/0000-0001-9053-0440>

<sup>2</sup> Professor de Filosofia do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas. Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista SWE do CNPq-Brasil e do DAAD com estágio na Humboldt-Universität zu Berlin (2018-2019). E-mail: paulodenisar@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3339-9578>

<sup>3</sup> Christoph Türcke tem formação superior em Teologia e Filosofia. É professor emérito da Escola Superior de Artes Gráficas e Livreiras de Leipzig - Academia de Belas Artes (Hochschule für Grafik und Buchkunst

apropriadamente, Teoria Crítica, Türcke se fez notar aos públicos brasileiro e de língua portuguesa a partir de diversos artigos, entrevistas e de quatro importantes livros publicados no Brasil.

No campo de forças da permanente revolução da moderna sociedade capitalista – uma sociedade inquieta, “excitada”, como ele a refere –, a própria Filosofia, se quiser ser crítica e conseqüente, necessita das luzes da Psicanálise, da Neurofisiologia, da Teoria Social, da História e, como Türcke costuma frisar, da Teologia. Sua obra perpassa de modo relacionante todos esses campos, lembrando uma das caracterizações com as quais Horkheimer distinguiu a Teoria Crítica: o “materialismo interdisciplinar”.

Num esforço de atualização da Teoria Crítica, o caminho percorrido por Türcke mapeia antigas estrelas conceituais e opera no sentido de oferecer novas luzes sobre pontos de obscuridade da aparente constelação atual. Entrementes, ao buscar uma “reorientação” dentro da “nova situação mundial”, o alegado “beco sem saída”, pelo qual importantes autores relegaram como superadas formulações de fundo dos mestres da primeira geração da Teoria Crítica, encontra um claro desmentido crítico na fecunda produção teórica de Türcke.

Aprofundando de forma original, no capitalismo *high-tech*, um tema clássico da Teoria Crítica, a relação entre mito e esclarecimento, Türcke analisa as vísceras do Ocidente através de uma abordagem materialista cujo método genealógico recoloca a tradição cultural humana em perspectiva desde seu contexto de origem: a pré-história. Através de um procedimento autorreflexivo imanente, ele lê a história da formação da cultura como uma série de condensações, deslocamentos e inversões do trauma primitivo causado pelo susto ou choque imposto pela natureza frente à precariedade de meios humanos iniciais à sua elaboração. Essa fornalha encontrou um primeiro catalisador: os rituais de sacrifício. O susto é um acontecimento físico. Mas Türcke o entrevê como epifania, porque ele foi tomado como manifestação divina. Por isso pode ser considerado como o início da cultura, pois ao ser recebido como uma expressão divina ocorre uma inversão dramática fundadora e decisiva: o mais assustador é transformado em salvador.

---

Leipzig - Academy of Fine Arts) e docente também na Universidade de Leipzig. Em 2009 recebeu o “Prêmio de Cultura Sigmund Freud” (“Sigmund-Freud-Kulturpreis”) conferido conjuntamente pelas duas principais associações psicanalíticas alemãs. No Brasil foi professor visitante na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: ctuercke@hgb-leipzig.de.

Isso ilustra uma acirrada dialética que TÜRCKE trama em suas obras ao jogar os conteúdos do pensamento uns contra os outros impelindo o leitor a tecer considerações sobre o que a história exclui ou recalca do corpo do pensamento ao atacá-lo de diversas maneiras, especialmente hoje, pela prepotência das tecnologias maquínicas audiovisuais, enredando a humanidade numa nova mitologia. O aparato sensorial foi reestruturado pela compulsão microeletrônica à emissão. Por isso, o autor propõe uma “legítima defesa” cotidiana contra o excesso de estímulos e a transformação dos choques audiovisuais em reflexão.

Para fazer justiça aos diferentes temas sobre os quais se debruça, um dos pontos de destaque de sua obra é a produção de um conhecimento que não se separa da vida, da existência concreta dos sujeitos sociais contemporâneos. Isso pressupõe considerar que a teoria é um momento da práxis social que aponta para o que ela mesma não consegue dizer de todo. O que ela tenta renitentemente articular, o que a move, é o desejo de dizer o que não se deixa dizer, ou seja, apresentar modelos negativo-projetivos de uma utopia.

“Vivemos um declínio, sim. Mas mesmo o declínio tem sua dialética”, afirma TÜRCKE confiando no poder crítico da negatividade, impedindo que se sucumba à percepção do momento e indicando a possibilidade de novas auroras, ainda desconhecidas. Diagnosticando um processo social de desagregação do aparelho sensorial humano e de “tédio da democracia”, TÜRCKE põe em relevo que a Teoria Crítica não tem escolha livre. A sua tarefa é “abrir-se às coisas que se impõem”, se ela quiser ocupar com consequência, hoje, o seu lugar no movimento de “legítima defesa” que caracteriza a própria negação dialética.

## Parte I

**Questão:** *Hiperativos*<sup>4</sup>, recém-publicado, é o seu quarto livro traduzido no Brasil, depois de *O louco*<sup>5</sup>, *Sociedade excitada*<sup>6</sup> e *Filosofia do sonho*<sup>7</sup>. O senhor poderia traçar uma breve conexão temática entre eles, para dar uma pista a seus leitores brasileiros sobre a articulação interna que expressam e o lugar que ocupam no percurso do seu pensamento até aqui?

<sup>4</sup> TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

<sup>5</sup> Idem. **O louco:** Nietzsche e a mania da razão. Petrópolis: Vozes, 1993.

<sup>6</sup> Idem. **Sociedade excitada:** filosofia da sensação. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

<sup>7</sup> Idem. **Filosofia do sonho.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

**Türcke:** Acho que há um fio condutor que vincula esses quatro livros aqui mencionados, que é o fio teológico. Meu primeiro toque com Nietzsche se deu justamente por aquele aforismo, “O louco”, na *Gaia ciência*. Descobri-o como citação numa obra de um dos meus mestres durante meus estudos de teologia luterana. Teologia luterana é a única coisa que estudei academicamente a partir do início. A filosofia se abriu como saída de emergência, quando os teólogos não me deixaram passar no doutorado de teologia. Bom, aquele aforismo se destacou gritantemente de seu contexto, que foi um livro meio pálido e bem luterano. Percebi: aqui se encontra algo que me capta, que me excita, embora naquela época eu estivesse longe de entender do que se tratava. Mas esse primeiro contato com Nietzsche – de certa maneira um choque – me fez desenvolver, muito mais tarde, a ideia de abrir Nietzsche inteiro a partir desse aforismo, que trata da morte de Deus, de um assassinato, um crime que a humanidade cometia sem suportar as consequências. E esse motivo básico persegue todas as minhas obras doravante elaboradas. Ele não está ausente na *Sociedade excitada* que trata, ao nível da alta tecnologia, de um fenômeno bem arcaico que pode ser chamado de epifania.

**Questão:** Manifestação?

**Türcke:** Digamos assim: epifania é a primeira manifestação do choque. O choque enquanto tal é um acontecimento físico que fere um sistema nervoso. Entretanto, tratar o choque como epifania é interpretá-lo como manifestação divina. E esta interpretação muda tudo. O mais assustador é considerado então o salvador. Esta inversão iniciou a cultura. E até hoje vale: onde há choque, há também atenção, dedicação, respeito máximo. Em outras palavras, há tudo que já as divindades mais arcaicas pareciam vindicar dos homínídeos, tudo que o culto de sacrifício pretendia lhes fornecer. Assim, ao longo da história humana, o choque nunca perdeu totalmente a aura do “sacro”. Até hoje. Atualmente estamos submetidos a uma metralhadora de sensações audiovisuais que está inflando o choque arcaico a uma multidão de bilhões de choques miúdos, nos quais sua história primitiva e “sagrada” se esconde e, ao mesmo tempo, se multiplica. Eis o pensamento básico da *Sociedade excitada*, que se dedica à permanência do “sacro” arcaico nos aparelhos e acontecimentos da alta tecnologia. Assim, o livro trata, de modo exemplar, de uma constelação que se chama o *toque dos extremos*. Nesse caso, os extremos são o paleolítico e a alta tecnologia. Tal como o livro *O louco* enfrentou a morte de Deus que a humanidade não suporta, a *Sociedade excitada* enfrenta os assuntos do sagrado e da teologia que são

obsoletos, mas continuam irresolvidos. A humanidade não consegue se livrar deles nem restaurar o antigo domínio da teologia. Não há um caminho para trás. A antiga crença está abalada. O fundamentalismo é o testemunho mais instrutivo disso. Seu fanatismo deve-se justamente à experiência do abalo. Ele se agarra a um fundamento cuja insustentabilidade ele sente muito bem. O fundamentalismo contém uma descrença latente, mas não para sonhar com um passado melhor no qual a teologia resolveu tudo.

Vê-se, então, o fio condutor entre livros tão diferentes como *O louco* e *Sociedade excitada*. Quando elaborei a *Sociedade excitada* considerei-o o resumo de uma década – dos anos 1990 – com todas as transformações, até revoluções que vimos em torno da queda do socialismo soviético, queda do muro de Berlim etc. Me senti obrigado a enfrentar esta nova paisagem política global com os meios da Teoria Crítica que aprendi. A tarefa foi conseguir uma “reorientação” diante dessa “nova situação mundial”, na qual a microeletrônica veio vencendo totalmente, ao passo que o socialismo chamado real caiu. Na verdade, ele nunca foi “real”. Se fosse, esse adjetivo não teria sido necessário. É um adjetivo da compensação e descrença.

A grande surpresa para mim mesmo ao escrever a *Sociedade excitada* foi a seguinte: quis fazer um resumo que inesperadamente se evidenciou um esboço. Todas as monografias posteriores são variações desse tema. Variações a partir de assuntos bem diferentes que se impuseram por certas atualidades. Por exemplo: o que significa “escrita” na época *high-tech*, como ela se transforma? Assim surgiu *Do signo de Caim ao código genético: Teoria Crítica da escrita*<sup>8</sup>. Aí desenvolvi a origem da escrita, a partir da lógica do sacrifício que é a lógica da compulsão à repetição traumática. A história bíblica do signo de Caim me deu a chave para a gênese da escrita. Nas línguas antigas o significado literal de “escrever” é “incisar”. A escrita é uma incisão, originalmente no corpo humano, um “signo” que o fere, mas, ao mesmo tempo, pretende proteger a pessoa. Deus faz esse signo em Caim para ninguém o matar. Mas para que Caim precisa desse signo? Abel, seu irmão, foi assassinado por ele. Sobraram ele mesmo e seus pais, Adão e Eva, que não precisam um signo para reconhecerem e pouparem seu filho. A incisão não faz sentido no contexto da história do assassinato do irmão. Ela aponta para uma camada mais profunda da história, que é o sacrifício humano. A saber: enquanto autoferimento corporal, aplicado por um clã que

<sup>8</sup> Idem. **Vom Kainszeichen zum genetischen Code: Kritische Theorie der Schrift.** München: C. H. Beck, 2005.

pretende se proteger por este ato contra o próprio sacrifício humano que está realizando, o signo ganha sentido. Revela-se seu contexto original, no qual a comunidade de sacrifício participa da morte do sacrificado fisicamente pela incisão de um signo no próprio corpo de cada um. Este signo reúne a comunidade e representa, simbolicamente, o que eles de fato estão cometendo ao corpo do sacrificado: a imolação. Eis a origem da escrita.

**Questão:** Nesse sentido, o senhor entenderia o sinal de Caim como um substitutivo e, ao mesmo tempo, a história da cultura humana como uma história da formação de substitutivos que tentariam amenizar ou até recalcar esse sacrifício primitivo? É uma leitura correta?

**Türcke:** Perfeitamente correta.

**Questão:** Retomando a questão sobre o “toque dos extremos”: como é que ele se atualizaria? Como entender o “toque dos extremos”?

**Türcke:** Pelo fato de que o estado arcaico da humanidade não foi ultrapassado totalmente. De certa maneira vivemos uma reviravolta deste estado ao nível *high-tech*. Por exemplo: aquela inflação e multiplicação de choques, que a maquinaria da sensação está produzindo diariamente, leva a consciência humana, de certa maneira, de volta para o ponto da sua origem, onde, em tempos remotos, surgiu a atenção humana. O específico desta atenção é a capacidade de permanecer em alguma coisa, fitar alguma coisa, imergir em alguma coisa. Esta capacidade, que é uma das conquistas mais preciosas da humanidade, se formou ao longo de milênios durante o paleolítico. Não pertence à estrutura genética. É um resultado cultural. Agora vivemos o fato interessante de que essa grande conquista está novamente à disposição. Ela está vitalmente ameaçada pelas conquistas mais avançadas da tecnologia. E nesse sentido o arcaico e o *high-tech* se tocam.

**Questão:** Aproveitando essa questão introdutória, para o melhor alcance e compreensão de sua obra, que livro seu o senhor acharia importante ser proximamente traduzido no Brasil?

**Türcke:** O mais importante para mim seria *Mais! Filosofia do dinheiro*<sup>9</sup>, porque é uma tentativa de oferecer algo que a Teoria Crítica até hoje não realizou. Os estudos econômicos do Friedrich Pollock tentaram resolver certos problemas da teoria marxiana, mas não chegaram ao ponto nevrálgico do dinheiro. A teoria de Alfred Sohn-Rethel tratou, sim, o próprio dinheiro, até em termos históricos ou genealógicos, mas carece de um fundo

<sup>9</sup> Idem. **Mehr!** Philosophie des Geldes. München: C. H. Beck, 2015.

sério. Aliás, o entusiasmo exagerado que Adorno teve para com as supostas descobertas dessa teoria nunca foi compartilhado por Horkheimer. Horkheimer disse francamente: esse tipo de derivação do dinheiro de maneira marxista escolar não serve, não vai explicar nada. Concordo com ele, só que Horkheimer se contentou em apenas observar isso. Ninguém do seu instituto elaborou alguma coisa de sustentável a respeito. Ao entrar no assunto, não fiz senão apresentar uma variação específica da minha teoria da origem da humanidade a partir do sacrifício humano. A *Filosofia do dinheiro* interpreta o sacrifício humano enquanto o primeiro meio de pagamento. Onde se começa a pagar começa o dinheiro. O sacrifício mostra o sentido original de pagamento. O pagamento é, igual à escrita, uma tentativa de se proteger, um ato de legítima defesa, e não tem sua origem num mercado profano onde se troca isso com aquilo, sei lá, como uma quantia de vinho por uma porção de carne.

**Questão:** Aí, professor, teríamos toda uma questão que envolve o problema da equivalência, de como ela se formou?

**Türcke:** Sim.

**Questão:** Toda teoria que remonta às origens comporta elementos míticos. Freud o declarou abertamente quanto ao seu mito do assassinato de um suposto pai primevo, acontecimento que segundo ele teria dado origem à cultura. A partir da leitura de seu livro *Filosofia do sonho*, o que protegeria a sua tematização da “compulsão à repetição traumática” como chave da cultura de ser considerada como mais um mito de origem?

**Türcke:** É uma pergunta muito importante. É claro que eu não chamaria a minha versão da origem de um mito, de uma mera narrativa sem pretensão de verdade. Confesso que a versão freudiana da origem me parece uma lenda, todavia com um núcleo verdadeiro. O núcleo é que a origem da cultura é inseparável do homicídio. Só que Freud não chegou a juntar homicídio e sacrifício, embora dispusesse de conhecimentos profundos sobre sacrifícios e rituais, como mostrou em *Totem e tabu*. Mas ele evitou vincular o assassinato do pai com o sacrifício humano, porque queria (risos...) manter sua versão da origem da cultura a partir da inveja sexual. Considero essa versão uma lenda, porque os impulsos sexuais só ganharam sua dimensão emocional especificamente humana ao se transformarem em elementos da cultura. Ao serem integrados ao culto, eles se carregaram de significado. O que tem significado, tem importância, tem que ser preservado, atrai carinho, causa inveja. Antes, no estado natural, a sexualidade não passou muito da descarga hormonal. O desconforto que a carência dessa descarga causa não tem, no estado natural, a intensidade

da experiência traumática. Não se entende, a partir dele, porque hominídeos se submeteram ao imenso trabalho de formar um culto – uma cultura. Para impeli-los a um tal trabalho se precisava uma dose mais forte: choques realmente traumáticos. Só mais tarde, em um nível cultural já bem desenvolvido, a carência sexual pôde se carregar com tanta profundidade emocional que as pessoas morreram disso ou resolveram matar os seus rivais. Dá para entender? Está amplamente elaborado na *Filosofia do sonho*.

**Questão:** O senhor quer dizer que o não exercício da sexualidade, a contenção – no caso, o pai proibindo os filhos de terem acesso às mulheres –, não explica a origem da cultura?

**Türcke:** Não pode, porque o grau de traumatização, que impeliu os hominídeos à cultura, ainda não estava contido na carência sexual. Havia, sim, bastante traumatização, mas não em termos sexuais. É uma retroprojeção de um estado humano onde isso é vivido como alguma coisa traumática, privação traumática, etc. Mas isso é uma coisa que não explica a gênese da cultura.

**Questão:** Os animais podem sofrer traumas, mas não se trata de um trauma como o da passagem à hominização?

**Türcke:** Não digo que os outros animais só sofreram traumas menores. Mas, de fato, nenhuma espécie fora do *Homo sapiens* conseguiu inverter a experiência traumática num estado de cultura. As outras não descobriram aquela saída de emergência, aquela fuga para frente, que chamamos, na retrospectiva, de cultura. Confesso, porém, que não estive presente à origem da cultura. Nunca participei de sacrifícios paleolíticos (risos...). Ninguém de nós estava lá. Muito claro isso. Tanto que se pergunta: “como se pode verificar isso?” Só de modo negativo. Ninguém sabe os detalhes nos quais o sacrifício humano se realizou. Mas seu papel constitutivo no processo da humanização é inegável. Sempre que os arqueólogos ou antropólogos se deparam com restos de comunidades arcaicas, eles se deparam com traços do sacrifício. Não há humanidade sem traços de sacrifício.

**Questão:** Não existiriam comunidades humanas sem tabu, então?

**Türcke:** Tabu e sacrifício não são a mesma coisa. Por enquanto só estou tratando com os traços de sacrifício, e não me parece ousado concluir que o sacrifício é constitutivo para a humanização. É uma conclusão, sim, mas uma conclusão que sintetiza resultados da pesquisa atual arqueológica e paleontológica através de um argumento kantiano. Como se sabe, Kant falou da condição de possibilidade de alguma coisa. No caso dele se tratava do

conhecimento humano, que tem, enquanto condição de possibilidade, uma estrutura transcendental. Eu não ando nos trilhos transcendentais. Transformo, antes, o argumento kantiano em um argumento da gênese histórica, dizendo que não há possibilidade de entender o sacrifício primevo senão a partir da lógica da compulsão à repetição traumática.

**Questão:** O senhor parte, então, do condicionado que é o sacrifício e remonta às suas condições? Qual a necessidade do sacrifício?

**Türcke:** Vamos tentar uma reconstrução. Concedo que ninguém vai descobrir todos os detalhes, talvez nem o momento exato em que o mero reflexo da compulsão à repetição traumática se transformou em uma estrutura social. O crucial desta transformação é a invenção de um destinatário para esse reflexo. A imaginação de um tal destinatário já é uma forma inicial, embora muito fraca, de escapar do padecer dessa repetição compulsiva. Foi aquela saída de emergência que levou a humanidade a um estado mental. A esfera mental se abriu enquanto abrigo, enquanto espaço interior de seres que estavam perseguidos por seus próprios traumas. Forjar imagens: esta capacidade deu ao reflexo compulsório da repetição um destinatário fictício e transformou o reflexo numa ação intencional, numa dedicação a um ser superior, ou seja, divino. Assim, os reflexos cruéis contra certos membros da própria tribo, que antes tinham decorrido da compulsão à repetição bruta, se transformaram em dedicações e imolações para uma divindade, ou seja, converteram-se em sacrifícios. Sacrifícios reclamam um fim e sentido superiores, que fazem suportar melhor a violência da natureza.

**Questão:** Neste sentido, então, o senhor entende que esta explicação protegeria sua teoria de ser considerada como um mito?

**Türcke:** Espero que sim. Claro que apresento uma narrativa que trabalha com conclusões, mas com conclusões que considero inevitáveis. A narrativa não pode ser trocada à toa por uma outra. Pretendo fornecer uma narrativa constitutiva. E aí gostaria de acrescentar mais alguma coisa. Uma outra crítica ao meu procedimento tem o seguinte teor: “enquanto Adorno e Horkheimer se despediram da filosofia da origem, Türcke está retrocedendo a ela. Ele pratica uma versão da antiga *prima filosofia* que parte de primeiros princípios”. Isso é um grande malentendido. A compulsão à repetição traumática não é um princípio. De nenhuma maneira. É legítima defesa, é reação ao poder e à violência da natureza, e não algo do qual decorre a história da humanidade de forma dedutiva. A compulsão à repetição tem o impulso de terminar um belo dia. Ela não é uma entidade da

qual se derivam coisas como se derivou outrora a realidade empírica a partir de ideias, a partir de Deus ou de um ser fundamental. É justamente o contrário. Até posso acrescentar que às vezes chamo a compulsão à repetição de “dialético primevo”. Veja bem a sua estrutura. Ela repete. Repetir é afirmar. Por outro lado, ela repete para ultrapassar o repetido e, neste sentido, ela o nega. Mais ainda: ela afirma e nega ao mesmo tempo, pelo mesmo movimento repetitivo. Aí se encontra, na própria compulsão à repetição, a estrutura básica daquela “identidade da identidade e não identidade”, que Hegel chama de dialética. Só que Hegel a fetichizou, considerando-a uma coisa em si, o motor e o fim último do mundo, ou seja, Deus. Na verdade, ela é o oposto: uma expressão da carência, não da autossuficiência. Ela surgiu pelo sofrimento, à busca de uma saída. Seu desejo é escapar de si mesma e parar. Em outras palavras, dialética é legítima defesa. A compulsão à repetição evidencia isso com mais clareza do que todas as teorias da dialética, inclusive a adorniana. O “dialético primevo” mostra que a dialética materialista não é uma invenção de Marx e Engels. Foi, pelo contrário, a mais antiga. Ela já era o motor da humanização. Começou como movimento físico, como prática. Dialética teórica e teorias dialéticas só seguiram na época da alta cultura.

**Questão:** Para concluir essa questão, o senhor vê a origem da cultura como contingente, mas dada certa escolha forçada ela passa a se tornar uma estrutura necessária e o senhor busca, então, remontar as condições que deram na possibilidade deste resultado que não foi intencionado. Se buscava outra coisa...

**Türcke:** Isto. A cultura nunca foi intencionada. A cultura surgiu pela tentativa de escapar do terror. É um resultado involuntário. Em vez de escapar, os hominídeos chegaram a um estado que se chama, retrospectivamente, “cultura”. Mas eles nunca o pretenderam. Cultura é algo de totalmente alheio aos hominídeos. Salvação não.

**Questão:** Em *O louco: Nietzsche e a mania da razão*, o senhor desenvolve a crítica nietzschiana à lógica e à ciência. Uma crítica à lógica da identidade encontra-se também na *Dialética negativa* de Adorno, obra da qual o seu pensamento também se alimenta. O senhor vê como necessária a continuidade dessa crítica hoje? E como ela pode ser relacionada com a revolução microeletrônica ao passo que esta impôs uma nova forma de vida social?

**Türcke:** É muita coisa! Claro que a crítica da lógica da identidade continua urgente. Mais urgente do que nunca, porque a vitória da alta tecnologia reduz cada vez mais o pensamento a identificar e subsumir coisas. É interessante que alguns termos da Teoria

Crítica encontram sua atualidade plena só algumas décadas depois. A “razão instrumental”, por exemplo, que Horkheimer criticou, se tornou muito mais dominante na época da revolução microeletrônica, ao passo que ninguém mais usa esse termo. Mesma coisa com a “sociedade unidimensional” de Marcuse. Hoje em dia temos uma sociedade unidimensional de um alcance que Marcuse ainda não tinha vivido. É uma certa atualidade póstuma que encontramos nestes dois termos. De certa maneira, a Teoria Crítica inteira leva uma vida póstuma hoje em dia. Quanto a Nietzsche, apropriei-o a partir da *Dialética do esclarecimento*. O livro *O louco* não acrescenta muita coisa nova à Teoria Crítica ao nível de Adorno. A intenção básica era mostrar o grau de proximidade do pensamento nietzschiano com a Teoria Crítica e não deixá-lo para a direita.

**Questão:** Um excelente livro. Eu acho que ao ler o senhor escrevendo sobre Nietzsche percebemos esse detalhe.

**Türcke:** Mas a originalidade do texto está limitada. De certa maneira ele não passa da literatura secundária. Isso é um pouco diferente da *Sociedade excitada* e dos livros seguintes que enfrentam, de antemão, problemas ao invés de autores. Mas até aí vale: originalidade sempre se nutre de outros autores e nunca leva a criações totalmente novas. No fundo, ela não passa de um excedente mínimo. Não adianta olhar para a originalidade. Ela entra ou fica fora. Não se pode coagi-la. Importante é abrir-se às coisas que se impõem. Ao fazer isso, ao buscar as palavras mais adequadas para as coisas mais ameaçadoras, a Teoria Crítica talvez pratique sua própria maneira de legítima defesa.

**Questão:** Um jornalista lhe perguntou se sua teoria não é intelectualista demais. O senhor gostaria de traçar esta relação que existe, então, entre o sensualismo sensacionalista da mídia e a razão, essa racionalidade tecnocientífica, que não é uma coisa clara hoje para nós. Por exemplo, estamos na sociedade da sensação, parece que então não haveria por trás um projeto racional. A sensação não caiu do céu, como o senhor fala sempre. Na verdade, parece que há um uso abusivo desse sensível, que é pensado, calculado...

**Türcke:** Sim. O problema é que os meios de comunicação ganham cada vez mais a aparência de uma coisa em si, falando de modo kantiano. Como diz McLuhan, “*the medium is the message*” (“o meio é a mensagem”). Se fosse uma observação crítica, dizendo que a mídia tem a tendência de se autonomizar cada vez mais e de degradar os conteúdos para meros apêndices, seria uma colocação muito boa, mas ele argumenta de modo ontológico: o meio é a mensagem. E pronto. Falado assim, a famosa colocação é chata e

falsa. Meios, instrumentos, canais, nunca são fins em si mesmos. A perversão é considerá-los enquanto tais. Já como meros meios eles ajudam bastante. Como o carro facilita o movimento, o computador facilita a comunicação e a administração. A vida se tornou impensável sem ele. O problema é a confusão de meios com fins. A colocação de McLuhan fomenta esta confusão drasticamente.

## Parte II

**Questão:** Podemos afirmar que os investimentos na “estética da mercadoria” manifestam na “sociedade excitada” um deslocamento significativo em relação aos conteúdos morais que regiam os processos de socialização e individuação. Há um certo desmentido fetichista em relação aos valores que regulavam anteriormente as relações sociais e interpessoais, uma rejeição cínica e cretina de boa parte dos impedimentos à consecução imediata do prazer e uma objetiva ocultação do sofrimento, evitando com isso a angústia e a necessária paciência para manter e cultivar relações em formas mais demoradas e duradouras. Estes impedimentos são sonogados pelos clichês ditados por imagens superficiais de vida fácil e pela ideia de que a felicidade vem casada com a compra da mercadoria. No atual momento, as restrições à imediata consecução da felicidade, tais como o sentimento de tristeza – cujo diagnóstico se confunde muitas vezes com depressão –, são tratadas de forma medicamentosa. Em seu modo de ver, como seria possível “frear” essa busca compulsiva por ter de se estar ou apresentar sempre feliz? Por outro lado, o senhor constata um entrelaçamento inexorável entre tempo de trabalho e tempo de lazer. Acredita que as novas gerações possam ser educadas à ascese – não apenas em relação ao trabalho, mas também quanto à busca da satisfação em geral? O senhor não suspeita que as tantas exposições intelectuais que põem abaixo o poder das imagens sofram de uma certa ineficácia em sua ação crítica, dado o poder de proliferação das imagens pela superprodução da imaginaria técnica?

**Türcke:** É muita coisa. Bom... Primeiro ponto talvez: a fraqueza da crítica. De certa maneira, Teoria Crítica não tem escolha livre. Seus tópicos se impõem a ela. Trata-se dos assuntos mais urgentes e significativos da época que muitas vezes não são as atualidades mais faladas na esfera pública. A Teoria Crítica intervém a fim de desfazer ou, ao menos, diminuir a força dos objetos criticados. Mas ela não calcula em termos de sucesso. Ela vale

mesmo que ninguém vá percebê-la ou levá-la em conta. Ela pretende o sucesso, mas ela não depende dele. Livros, artigos e entrevistas críticos são insuficientes para uma reviravolta profunda, mas, ainda assim, indispensáveis. Neste sentido, a Teoria Crítica atua como legítima defesa.

Outro ponto: eu concordo plenamente com o diagnóstico de uma tendência cínica e cretina que sugere um novo otimismo, uma nova felicidade que viria à satisfação imediata de todos os desejos pelos novos meios técnicos. Tal otimismo só vai fazer desaprender paciência, empatia, imersão mental etc. Mas só concordo enquanto isso não é observado a partir de uma posição nostálgica que supõe aos tempos antigos ou às gerações anteriores uma moral firme, ótimos costumes, uma conduta boa, enquanto agora não se vive senão um grande declínio. Vivemos um declínio, sim. Mas mesmo o declínio tem sua dialética. Essa moral inquestionada do passado sofreu de antemão de todos os defeitos que Nietzsche descobriu. E o “imoralismo” por ele reclamado sempre tem dois aspectos. Pode significar um estado além da moralidade e pode ser um estado aquém. Concordo que a tendência dominante é o declínio para aquém da moralidade. Mas não é um movimento unívoco. Não faltam aqueles que tendem para o oposto, como fez o próprio Nietzsche. E por isso quem só enxerga o lado do declínio subestima a dialética no desenvolvimento do processo histórico.

**Questão:** A dialética de avanço e declínio?

**Türcke:** Exatamente. Veja a microeletrônica. Será um avanço ou um declínio? Usamos seus alívios com prazer. Seria bobagem negar as conquistas que a revolução microeletrônica comportou. E é um traço distintivo da Teoria Crítica estimar conquistas históricas, que era algo óbvio na intervenção de Adorno no campo da formação. Quando falou de semiformação, ele não queria destruir a formação burguesa. O crucial no seu diagnóstico é que esta formação nunca foi o que pretendia. Foi repassada por dominação social, afetada pela independentização como um valor em si etc. Em resumo, seu declínio se devia à sua insuficiência. Não foi um movimento do suficiente para o insuficiente. Não é manter a formação burguesa enquanto tal, mas, sim, suas conquistas – não como valores em si, senão como penhores de um futuro ainda não realizado. Conquistas não são valores, mas resultados de lutas históricas. São passíveis de serem perdidas e apontam para além de si mesmas. Sempre implicam um ar de promessa.

**Questão:** Em sua reflexão sobre o funcionamento cerebral no livro *Filosofia do sonho*, o senhor conclui, a partir de estudos de Gerhard Roth, que determinados padrões ou estruturas pré-atentivas e precognitivas se estabeleceriam nos organismos vivos como memória processual implícita, ou seja, uma vez que se tornam “viáveis” elas persistiriam sob condições ambientais, isto é, se tornariam estáveis e, portanto, repetitivas. Por outro lado, condições internas e externas obrigam o organismo a se ajustar às mudanças, a se adaptar. Os conceitos de sedimentação e dessedimentação do sensório humano seriam metáforas para explicar esta linguagem da biologia? O senhor poderia retomar a questão sobre como a “metralhadora audiovisual” age como força parcialmente desagregadora da percepção do aparelho sensorial humano?

**Türcke:** Não sei se consigo responder suficientemente. Não sou neurologista. Mas, o que me impressionou no conceito de “memória processual”, que Gerhard Roth enfatizou, é a proximidade com meu entendimento da repetição. De certa maneira, repetição não é senão memória processual. Considero Roth um aliado na neurologia. Ele também intervém no discurso da formação, da educação, a partir do conceito de memória, alertando que a mudança do sistema escolar que expulsa cada vez mais a repetição da sala de aula como uma coisa inútil, que só come o tempo para se aprender novas coisas, é uma bobagem em termos neurofisiológicos. O tempo para sedimentar o recebido, o aprendido, é catastroficamente subestimado nesta nova pedagogia. Ali, a ninguém mais importa a sedimentação. O tempo próprio que o sedimento dos conteúdos cobra é cada vez mais despercebido no plano escolar, a partir das escolas básicas até a universidade. Comer, evacuar logo, mas não mais digerir a comida pela assimilação intensa da própria pessoa: eis o novo plano de nutrição mental.

O que falta em Roth é filosofia da história. Não leva em conta a história humana em ampla escala, o que é um certo defeito na teoria dele, já que ele fez doutorado também em filosofia, não apenas em biologia. Mas em primeiro lugar ele é biólogo, neurologista, e a dimensão da genealogia não tem importância para ele. Levando em conta essa dimensão, no entanto, chego a suspeitas que ele não tem – ou não se coloca da mesma maneira. A suspeita principal é que atualmente estamos correndo o risco de uma desagregação parcial da percepção do aparelho sensorial humano – como colocaram na pergunta. Vejo esse perigo, enquanto muitas pessoas o negam dizendo: “isso não vai acontecer, a percepção é um processo físico que vai permanecer”. Ignoram que o aparelho sensorial e mental é uma

conquista de milênios e não um dado natural. Vejam como a conduta perceptiva mudou sob a cobrança da revolução microeletrônica nos últimos 40 ou 50 anos. Se a aceleração continuar com a mesma velocidade nos próximos 50 anos, estaremos com uma atenção humana bem decomposta.

**Questão:** Na sua obra há uma tomada de posição política cujas metas podem ser consideradas como contendo momentos de negatividade dialética. Porém, ao mesmo tempo em que desdobra e desenvolve intelectualmente impulsos críticos imanentes à primeira geração da Teoria Crítica, o senhor não descuida e exorta os indivíduos a resistirem, em especial os professores. O senhor articula em seu pensamento uma dialética entre indivíduo e sociedade. Poderia nos explicitar um pouco como pensa a ideia de mudança nas formações sociais capitalistas, uma vez que, embora elas configurem o que o senhor chama de “capitalismo estético”, em suas raízes materiais elas permaneceriam as mesmas? Como pensa, neste contexto, o papel da reflexão filosófica: como ela pode contribuir para uma visão que vá além do relativismo pragmático tão em voga na cultura dita “pós-moderna”? Dada a desorientação reinante na era microeletrônica, o seu conceito de sujeito e as tarefas que ele deveria assumir como legítima defesa de seu próprio sensório não seriam exigentes demais? Seria ele, hoje, ainda capaz de se manter à altura de se defender a si próprio?

**Türcke:** Defender-se a si próprio é um impulso natural. Corpos animais até se defendem intrinsicamente contra suas doenças. Então, a autodefesa não vai desaparecer ao longo da história humana. Mas as formas nas quais ela se expressa mudam bastante conforme o grau cultural alcançado. Como Marx disse sobre a fome, ela é natural nos seres físicos. Mas há grande diferença entre selvagens que engolem carne crua de um animal recém abatido e um banquete refinado.

**Questão:** Mas as pessoas podem oblativamente conduzir-se ao próprio sacrifício. Também é um dado isso?

**Türcke:** Sacrifício não é natural. É o dado elementar da humanização, então da cultura. Mas a cultura começou de modo cru, não culto. E a humanidade só se torna humana na medida em que ela torna o sacrifício supérfluo. Acontece, no entanto, que sacrifício e defesa se aproximam mutuamente a ponto de indistinção, como se vê atualmente nos EUA, onde uma população se defende das classes políticas tradicionais estabelecidas ao votar em favor de um Donald Trump, o que é uma coisa paradoxal: defender-se ao sacrificar o próprio juízo racional. Essa irracionalidade tem precursores na história, mas é uma maneira de se

defender. A nosso ver, uma maneira absurda de se defender, irracional. Mas essa irracionalidade tem uma história. Não quero igualar Trump com Hitler. Isso não! Mas a reação do povo – que se debate contra a elite democrática esgotada – ao dedicar-se a um novo homem forte tem ao menos uma certa semelhança estrutural.

**Questão:** Um *self made man*?

**Türcke:** Os dois têm traços do *self made man*. Mas não quero entrar numa comparação detalhada. Ainda aposto nas estruturas democráticas dos EUA e em sua capacidade de sobreviver a Trump. O caso na Alemanha era bem diferente na época dos anos 1930.

O outro ponto nessa pergunta é o papel da reflexão filosófica, no qual de certa maneira já tocamos dizendo que a reflexão como legítima defesa não depende do sucesso. Ela pode ser considerada como impulso vital. O conceito de impulso desempenha um papel importante na *Dialética negativa* de Adorno. Ali ele figura como algo de natural que, não obstante, se debate contra a violência da natureza e suas proliferações sociais. Ele atua tanto espontânea quanto reflexivamente. Por um lado, não passando de um mero reflexo. Por outro, sendo o motor de toda e qualquer reflexão crítica, algo que não para diante de acontecimentos indignos, mesmo no caso da falta de qualquer perspectiva de sucesso.

**Questão:** Benjamin se referia a isso quando falava em organizar o pessimismo. Nós não temos uma visão de um estado melhor, mas enquanto esse estado permanece temos que utilizar também os meios da teoria para aperfeiçoar, talvez, a compreensão dos obstáculos.

**Türcke:** É uma variação disso.

**Questão:** Quando o senhor falou da questão dos EUA, das estruturas democráticas deles, nós pensamos no Brasil, em que recentemente houve a deposição da presidenta da república num processo no qual não foi apontado crime. E percebemos, também, as estruturas do poder do Estado etc, que se mostram coniventes com essa questão geral: abusos por parte de políticos, de juízes e também em práticas de ação policial contra pessoas. Então, em nosso país, essa garantia não nos está dada como esperança. Pelo contrário, tememos por isso. Nossas instituições não são tão sólidas como as norte-americanas nesse sentido. Não podemos contar tanto com elas. Não sei se o senhor tem conhecimento do que está acontecendo no Brasil.

**Türcke:** Meio superficialmente. Os detalhes não são reportados suficientemente na imprensa alemã para eu entender de veras o que está acontecendo.

**Questão:** Em sua estada no Brasil, o senhor já deve ter percebido que se fala muito de Trump, dos EUA, mas às vezes se obscurece que nós, brasileiros, vivemos reflexos dessa onda autoritária que é europeia também. Lá, pelo menos, nos EUA, o retrocesso foi pelas eleições; aqui no Brasil não. Na América Latina também temos processos de crescimento de uma onda conservadora, o que pode se perceber num nível internacional mais amplo, talvez incentivada pela candente questão dos refugiados. Ou seja, o individualismo se exacerbou, como quem pensa e diz: “eu tenho que preservar meu pão aqui, custe o que custar”.

**Türcke:** Talvez eu possa dizer o seguinte: que se vive na época microeletrônica avançada de hoje um certo tédio da democracia em escala mundial. Também na Alemanha, onde um novo partido de direita atrai muitos simpatizantes do partido da Democracia Cristã, de Angela Merkel. A meu ver, isso se deve ao fato de que o enredamento microeletrônico global se torna cada vez mais um processo autônomo que esvazia as instituições democráticas a ponto das pessoas não mais confiarem nelas. Isso se articula, por exemplo, no déficit de interesse em votar. Nas eleições do parlamento europeu, menos do que a metade da população foi votar. Mesmo na Alemanha!

**Questão:** Professor, no Brasil houve altos índices de abstenção nas últimas eleições, como proximamente nunca tivemos. Isso também evidencia que sua reflexão mostra a percepção superficial e o equívoco de alguns autores que consideravam que a comunicação eletrônica seria, em si mesma, um refinamento para o acesso à informação, para a interação entre as pessoas, importando para aperfeiçoar a democracia. Ouvimos muito isso. Mas, na verdade, vemos que não é bem assim. O que mais prolifera é o individualismo.

**Türcke:** Talvez estejamos vivendo um certo renascimento de problemas já articulados pela teoria marxiana ou marxista dos anos 1920 ou até anteriormente. A saber, o fato de que a democracia é uma conquista muito valiosa, sem dúvida, mas, por outro lado, não passa de uma forma de administração de processos sociais. Essa administração está cada vez mais dominada pela microeletrônica e pelo mercado financeiro, dois fatores estreitamente vinculados. Só na época da revolução microeletrônica, que substituiu tanta mão de obra por computadores, é que o mercado financeiro se abriu e se expandiu com velocidade exponencial ao absorver montantes daquele lucro que veio de salários não pagos.

Salário economizado: esse foi o jeito! Dos salários é que a maioria dos impostos veio. Uma subtração descomunal de impostos fez com que os Estados tivessem de endividar-se de modo inédito. Hoje em dia quase todos os Estados se acham envolvidos, entre eles os mais “ricos”. A dívida dos EUA gira em torno de 100%, a do Japão em torno de 120%. Na Alemanha, onde, nos últimos anos, a quantia dos impostos cresceu a ponto de termos um certo excedente, o ministro da fazenda orgulha-se com um “orçamento equilibrado”. Mas esse equilíbrio não muda quase nada da dívida total de 2,5 trilhões de euros que continua. Nem a Alemanha tem saída. De fato, não há saída em nenhum lugar, senão a comunidade dos Estados chegar a um consenso parecido com aquele de *Bretton Woods* de 1944, que previu um novo regulamento econômico mundial para a época pós-guerra e pós-fascista. O regulamento negociado então não era satisfatório, mas mostrou que consensos políticos abrangentes entre uma comunidade de Estados ao menos não são impossíveis. Um novo e melhor *Bretton Woods* teria que anular simplesmente a maioria das dívidas estatais diante do mercado financeiro. Soa utópico, sim, mas não é fora do possível. Não ultrapassaria o capitalismo global, mas seria um grande passo à frente, já que não há outra saída da dívida.

**Questão:** Salário economizado?

**Türcke:** Por diminuição drástica de mão de obra, enquanto a nova força produtiva dos computadores providenciou lucros inéditos. A revolução microeletrônica pôs em marcha um fenômeno que se chama *jobless growth*, crescimento sem emprego. Justamente no início dos anos 1970, quando esse novo tipo de crescimento começou, o mercado financeiro foi aberto na Bolsa de Chicago e cresceu imensamente em pouquíssimos anos ao atrair bilhões de dólares, primeiramente a partir de salários não pagos. Deste mercado financeiro é que os Estados tomam emprestado o dinheiro que lhes escapou pela diminuição de impostos salariais. Em outras palavras: tomam empréstimos em grande escala daquele mercado que lhes furtou bilhões que antes fluíram para a caixa estatal enquanto impostos salariais. Na grande crise financeira de 2008 tratava-se dos bancos comerciais, que não tiveram dinheiro, enquanto o mercado financeiro era cheio de dinheiro, cheio! E o absurdo foi que os Estados se viram forçados a tomar emprestado dinheiro deste mercado para salvar seus bancos comerciais, porque o Estado pode dar uma garantia que os bancos não têm. O Estado dispõe do pagador de impostos, enquanto os bancos só têm seus clientes.

Mas estávamos falando sobre uma tendência geral, que é a desconfiança em relação às instituições democráticas, que estão sendo minadas pelo entrelaçamento entre

mercado financeiro e microeletrônica. Torna-se novamente óbvio algo que, no fundo, é sabido há muito: as conquistas democráticas de certa maneira não passam de uma administração de processos sociais que têm seu fundamento em processos econômicos. Por isso, as teorias do discurso não logram o essencial: nem a habermasiana, que considera o discurso o fator constitutivo da sociedade, nem a foucaultiana, que até identificou o processo social com um processo de discursos. Tal supervalorização do discurso democrático enquanto valor em si desperta expectativas que uma sociedade capitalista nunca pode cumprir. Na fase da decepção, então, acontece que as pessoas culpam justamente as conquistas democráticas por tudo que corre errado. Na Alemanha, o partido AfD (Alternative für Deutschland - Alternativa para a Alemanha) pratica isso: “a imprensa é corrupta, os partidos são corruptos, não confie neles, nós é que representamos os verdadeiros desejos do povo, nós é que somos a voz do povo...” Esse novo populismo faz questão de saber a vontade verdadeira do povo, e em seu nome fomenta-se novos líderes do tipo homem forte e estruturas autocráticas ou até ditatoriais. Mas não tenho competência de avaliar em que medida a situação brasileira se desenvolve de modo semelhante.

**Questão:** Já houve momentos assim. Isso seria uma espécie de retorno do recalado?

**Türcke:** Receio que sim. A primeira geração da Teoria Crítica em torno de Horkheimer já pensava assim – por isso sua atualidade contínua. Eles apreciaram muito as conquistas da democracia, muito mais do que o próprio Marx. Por isso não eram meros marxistas. Mas, nunca atribuíram à democracia um valor em si mesmo. Mais uma vez deparamos com algo já discutido: eles optaram pelos conceitos da conquista e do penhor em vez do valor em si. Não trataram “valor” senão de modo crítico: como valor de uso, de troca etc, enquanto Habermas, por exemplo, reclamou como valor básico democrático o patriotismo da Constituição: “Temos que valorizar a Constituição como a verdadeira pátria!...” E agora a nova crise da democracia mostra que ninguém é capaz de sentir-se em casa numa textura constitucional. Claro que uma Constituição é importantíssima para assegurar a pátria. Mas não pode *ser* a pátria, tampouco como a moldura é o próprio quadro.

**Questão:** Em *Hiperativos* o senhor propõe um processo de formação denominado “estudo de ritual”, que no interior de sua crítica à “cultura do déficit de atenção” – ou à falta de cultura – visa colocar um freio de retenção aos choques eletrônicos que promovem a “distração concentrada”. Com isso o senhor visa um espaço de resistência ou

de retenção que salvasse a autorreflexividade crítica do sensório humano. A sua tese, tanto na parte analítica quanto na propositiva, nos lembrou da busca da *ataraxia* em Epicuro, que quis livrar os homens do tormento das potências míticas em favor do livre princípio da tranquilidade da alma ou da autoconsciência humana. O seu diagnóstico, contudo, detecta hoje algo bem mais grave, que não só perdurou como se amplificou, o que de certo modo determina a dificuldade maior e a presunção menor do seu remédio. Que pressupostos (por exemplo: histórico-genealógicos, de crítica imanente, teológicos ou outros...) lhe levaram a chamar a sua proposta justamente de “estudo de ritual”? Independente dos detalhes práticos do seu projeto, que o senhor expõe no livro e em outros lugares, o que significa, o que está metodológica e teoricamente implícito nesse nome?

**Türkce:** Obviamente a valorização do ritual vem da minha teoria da origem da humanidade. Ali o ritual de sacrifício é um fato essencial, sem dúvida. Por outro lado, deixo claro que o ritual não é um valor em si mesmo, nem, igualmente, a disciplina. Disciplina é indispensável, mas nunca boa em si. A mesma coisa com o ritual. Há rituais horríveis e há rituais que possibilitam coisas muito prometedoras. É necessário distinguir entre ritual e ritual. Por outro lado, o ritual não é um mero instrumento ou mero método. Na cultura do déficit de atenção que tende a des sedimentar e desagregar o comportamento humano, o ritual pode cumprir o papel de um freio. E, como colocaram na pergunta, pode formar um espaço de resistência também. Esse espaço, no entanto, é outra coisa do que a *ataraxia* de Epicuro. Achei muito interessante esta sua associação, que eu mesmo nunca tive. Mas, em Epicuro, a *ataraxia* é um estado final, um valor em si: “Eu, como filósofo, chego à *ataraxia*, mesmo que as catástrofes mais graves aconteçam na minha vizinhança. Não importa o que ocorre ao meu redor. Nada mais me toca, nada mais me perturba, basta ao menos eu chegar a um estado de sossego profundo que me permite aguentar tudo”. Tal individualismo e desatenção ao ambiente difere muito da minha ideia do ritual. Não nego que há um ponto de identidade, ou ao menos de semelhança, entre a *ataraxia* e o ritual que é o fato da tranquilização. Mas, no caso do ritual, a tranquilização não acontece para, afinal das contas, ser tranquilo; mas, pelo contrário, para ganhar um espaço onde forças comunitárias e críticas podem se restituir e refortalecer, onde se gera empatia social, que simplesmente falta na *ataraxia* de Epicuro. Então, a sua comparação é interessante e acerta um ponto, mas vejo predominar a diferença.

**Questão:** Professor, quando nos ocorreu esta pergunta pensamos que Epicuro fala que os deuses não se preocupam conosco e então podemos nos tornar seres *ataráxicos*,

mas no seu caso o senhor não está dizendo que a realidade se tornou inofensiva para nós, mas, muito pelo contrário, que ela é violentamente ofensiva e que, portanto, esta retenção que o senhor propõe é uma retenção enquanto resistência frente a uma figura histórica que se coloca para nós e que não está nem um pouco despreocupada conosco, como Epicuro fala em relação à despreocupação dos deuses.

**Türcke:** Como os deuses não se preocupam conosco, o filósofo não mais se preocupa com a sociedade ao seu redor. Eis a lógica desta *ataraxia*.

**Questão:** Uma vez colocadas tantas perguntas – e pedimos desculpas caso o senhor já as tenha recebido mais de uma vez –, poderia ainda nos dizer uma das questões que faz para si mesmo, uma de suas inquietações, que permanece enquanto resto em seu pensamento e que gostaria de ver solucionada?

**Türcke:** Permanecem muitas inquietações. Uma das mais urgentes para mim é a situação da educação e da formação escolar. Dediquei dois livros a esse assunto e continuo intervindo por artigos, entrevistas e palestras. O último livro a respeito chama-se *Crepúsculo dos professores: o que a nova cultura de aprendizagem faz nas escolas*<sup>10</sup> e declara indispensável o modelo vivo do professor como figura paterna-materna e o processo psíquico de transferência e contratransferência no ensino. São fatores que não podem ser substituídos por *e-learning* e autocontrole dos alunos. A degradação dos professores de escola a apêndices de uma maquinaria didática é fatal. Não libera o ensino, mas o transforma num projeto neoliberal. Apoiar os professores, animá-los, encorajá-los para uma nova autoconfiança na sua indispensabilidade: também isso pertence às tarefas da Teoria Crítica.

**Questão:** É uma Teoria Crítica que está preocupada com a práxis transformadora, com a urgência do momento.

**Türcke:** Isso.

**Pergunta:** Agradecemos a sua generosidade, professor. O senhor falou com tanta dedicação, com tanto esmero frente às questões que levantamos e que nos esforçamos para lhe fazer com algum cabimento. Então queremos agradecer seu empenho, sua disponibilidade, e a maneira que o senhor respondeu, com tanto interesse. Muito obrigado!

**Türcke:** Sempre que sinto o interesse dos outros me sinto também muito animado e também quero dizer que aproveito muito dos encontros deste tipo.

<sup>10</sup> Idem. **Lehrerdämmerung:** Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München: C. H. Beck, 2016.

### Referências bibliográficas

TÜRCKE, Christoph. **Filosofia do sonho**. Trad. Paulo Rudi Schneider. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

\_\_\_\_\_. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. Trad. José Pedro Antunes. Rev. Eduardo Guerreiro B. Losso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lehrerdämmerung:** Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München: C. H. Beck, 2016.

\_\_\_\_\_. **Mehr!** Philosophie des Geldes. München: C. H. Beck, 2015.

\_\_\_\_\_. **O louco:** Nietzsche e a mania da razão. Trad. Antônio Celiomar Pinto de Lima. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sociedade excitada:** filosofia da sensação. Trad. Antonio A. S. Zuin, Fabio A Durão, Francisco C. Fontanella, Mario Frungillo. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vom Kainszeichen zum genetischen Code:** Kritische Theorie der Schrift. München: C. H. Beck, 2005.

# VERDADE E INÉRCIA SEMÂNTICA: ELEMENTOS PARA A FUSÃO DA SEMÂNTICA COM O PRAGMATISMO

Lucas Ribeiro Vollet<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo pretende enunciar os elementos teóricos em que uma fusão entre a semântica e o pragmatismo emerge. Essa conclusão progride através de uma série de teses intermediárias: a de que o valor semântico não pode ser explicitado pelo estudo de uma relação de designação ou mapeamento recursivo (tese anti-mecanicista do significado); a de que a semântica controla normativamente o acesso à noção de verdade e de validade (tese do caráter regulativo da semântica); a de que o valor semântico de duas sentenças pode ser extensionalmente idêntico, embora intensionalmente divergente (a tese intensional); a de que é possível prever essa divergência de comportamento intensional (a tese de que a intensão não é mística); a tese de que a predição de comportamento intensional compõe um estudo da receptividade sensível da língua a possíveis verificadores (tese da diferença entre verdade e verificação); a tese de que o *fundamento semântico* de uma sentença está ligado à sua *sensibilidade receptiva* e a de que a semântica estuda meios de prever diferenças de apoio dos verificadores possíveis quando entram em contextos teóricos ou linguísticos incongruentes (tese do potencial inercial). Essas teses nos levarão às primícias de um estudo do que chamaremos de “inércia semântica”, que dará oportunidade para argumentar a favor de uma fusão do pragmatismo com a semântica para estudar as formas como estratégias inferenciais, hipóteses de interpretação e tradução são alavancadas regulativamente, facilitando certas direções inferenciais em detrimento de outras.

**Palavras-chave:** Semântica, Intensão, Pragmatismo, Verdade.

348

## TRUTH AND SEMANTIC INERTIA: ELEMENTS FOR THE FUSION OF SEMANTICS WITH PRAGMATISM

### Abstract

The article intends to state the theoretical elements in which a fusion between semantics and pragmatism emerges. This conclusion progresses through a series of intermediate theses: that the semantic value cannot be explained by the study of a relation of designation or recursive designation (anti-mechanistic thesis of meaning); that semantics normatively controls access to the notion of truth and validity (thesis of the regulatory character of semantics); that the semantic value of two sentences can be extensionally identical, although intensionally divergent (the intensional thesis); that it is possible to predict this divergence of intensional behavior (the thesis that the intension is not mystical); the thesis that the prediction of intensional behavior composes a study of the sensitive receptivity of the language to possible verifiers (thesis of the difference between truth and verification); the thesis that the semantic foundation of a sentence is linked to its receptive sensitivity; and that semantics studies ways of predicting differences in support from possible verifiers when they are inserted in incongruent theoretical or linguistic contexts (thesis of inertial potential). These theses will take us to the beginnings of a study of what we will call “semantic inertia”, which will give an opportunity to argue in favor of a fusion of pragmatism with semantics to study the ways in which inferential strategies, hypotheses of interpretation and translation are regulated, facilitating certain inferential directions at the expense of others.

**Keywords:** Semantics, Intension, Pragmatism, Truth.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011), e doutorado em Filosofia (2016) pela mesma Universidade, atuando principalmente no seguinte tema: juízo, razão prática, validade, ciência. E-mail: luvollet@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-6300-491X>

## **A complexidade da relação entre semântica e verdade: as limitações de uma abordagem formal e mecânica para definir a validade**

Apesar de algumas décadas de produção acadêmica terem obscurecido a diferença entre elas, a unificação da teoria semântica com a temática sobre a verdade não tem aquela espécie de evidência que nos confortaria sem cobrar nada. Já não está tão próxima de nós aquela antiga crença metafísica de que o estudo direto da realidade nos daria algo parecido a uma teoria sobre toda verdade possível, em seus elementos mínimos, ou seus estados de informação máximos: por exemplo, as informações mais gerais sobre tudo o que é. Essa crença chegou à semântica formal apenas em seu molde mais artificial. A realidade é reduzida a um valor algébrico: é isso ou aquilo, a depender de como escolhemos preencher as variáveis proposicionais. Chamá-la de realidade já é desnecessário, porque não passa de uma projeção ou uma escolha teórica sobre correlações entre variáveis. Essa caracterização pode pecar contra ambições de representação ampla do real, mas não é injusta com o modo de representação científica-nomológica pós-empirista.

Porém, há motivos novos para duvidar de que o mecanicismo semântico formal possa dar todas as respostas aos problemas que a antiga metafísica dispunha. Os ganhos de esclarecimento, simplificação e neutralidade dificilmente vem com uma compensação na dimensão da segurança. Micheal Dummet, em *The Logical Basis of Metaphysics* (1991), levou a reflexão sobre a relação entre semântica e verdade até o caso mais caro à lógica: a inferência. Durante o capítulo dois, o autor nota e chama atenção ao fato de que a noção de verdade, entendida como uma designação derivada do conceito algébrico de *satisfação* de uma variável, não é capaz de cumprir com competência a tarefa lógica mínima: preservar a verdade das premissas à conclusão:

Nós podemos chamar definições de validade desse gênero de definições em termos de verdade (designação). Elas geram inúmeras esquisitices. Por causa disso, nós podemos muito bem duvidar de que a verdade realmente seja a noção central para a caracterização de inferências válidas. (Dummet, 1991, p. 41).

Quando praticamos inferências, de fato, não é incomum precisarmos de uma razão para justificar a presença da conclusão, se as premissas forem verdadeiras. Mas quando definimos a validade como a simples presença material, no universo de discurso pertinente, da verdade (designação) do antecedente e do conseqüente no universo, perdemos a capacidade de justificar a conclusão sem a ajuda de exemplos. A princípio, essa miscigenação inusitada entre lógica e ciência empírica é uma inconveniência inofensiva. Uma tabela de verdade pode ser

montada para mostrar que nenhuma interpretação possível das premissas e da conclusão teria instâncias da primeira verdadeira e da segunda falsa. Isso retira a aparência de ciência empírica que a semântica parece dar à lógica. Mas não elimina outro problema: a capacidade da lógica de identificar e se proteger de falácias. Pois não é difícil montar, ao modo de trapaceiras, esquemas de substituição ou distribuições de estados completos em que é excluído o único caso (designação) capaz de falsear uma implicação material na tabela de verdade. Esse tipo de facilidade de gerar conclusões não é o que se espera da investigação científica responsável. Se é fácil montar esquemas de validade artificiais, é muito mais fácil produzir falácias que não podem ser excluídas apenas pela sua forma. D.C. Stove em *The Myth of Formal Logic*, mostrando que instâncias da falácia do termo médio não distribuído e da afirmação do conseqüente podem ter suas variáveis substituídas de modo a produzir um argumento válido, sugere que: “será sempre possível escolher valores dessas variáveis que produzem uma instância válida das formas em questão. Não há, resumindo, essa coisa de ‘falácia formal’ como a frase é geralmente entendida” (1986, p. 118).

O exemplo de Stove envolvia a conexão significativa entre “father” e “male parent”, que fez o truque de suplementar a conclusão de que Hume é um ‘male parent’ se (P1) todos os ‘male parents’ são ‘fathers’ e (P2) Hume é um ‘father’. A forma desse argumento é geralmente inválida, porque o meio termo não está distribuído, isto é, “father” (o termo médio) não liga Hume a *male parent*; mas com o nosso truque, ela se tornou imune a contraexemplos: não há interpretações da inferência em que a conclusão seja falsa e as premissas verdadeiras. Apesar de “não distribuído”, o termo médio está conectado a Hume e a *male parent* em qualquer caso possível, derivando uma coincidência superficial, mas suficiente para os propósitos da inferência. A forma lógica representa uma tese dedutiva puramente extensional que deriva a conclusão da ausência de casos contrários. Analisemos agora o truque. A conexão conclusiva, alguém poderá dizer, foi adquirida por um truque semântico, já que as instâncias de ‘male parent’ e ‘father’ coincidem extensionalmente em um sentido que é irrelevante para derivar conclusões sobre Hume. Se avaliássemos indutivamente a conclusão, poderíamos descobrir que apesar de Hume ter em comum com *male parent* uma propriedade (father), isso só garante uma coincidência externa, que mesmo que seja obtida em qualquer mundo possível (não há mundos em que Hume seria *father* e não *male parent*), não garante a conexão no estado normativo que esperaríamos se quiséssemos uma inferência científica do mesmo tipo que conecta o açúcar à solubilidade na água. Mas o lógico formal acha isso uma vantagem histórica de seu legado: não se preocupar com conexões causais e outras formas de inferências de *baixo nível de*

*generalidade*. Stove contra-argumenta: o lógico formal advoga sua superioridade sobre a ciência empírica justamente no aspecto em que ele está mais vulnerável a falácias de toda sorte: “o lógico formal coloca sua mira na alta generalidade. (...) Generalidade desse alto grau está presente no julgamento de que todos os casos do ‘meio termo não distribuído’, ou da ‘afirmação do conseqüente’, são inválidos. Mas, como vimos, esses julgamentos de invalidade são falsos” (Stove, 1986, p. 123). O preço da alta generalidade, em lógica, é que essa disciplina é muito mais vulnerável a confecção de paradoxos do que a ciência empírica. Há diversos motivos para concluir que aquela inferência, apesar de formalmente válida, não exprime o fim conclusivo de uma investigação e apresenta apenas a ausência de casos contrários como elemento fundante.

O lógico formal poderia retrucar dizendo que esse defeito é facilmente evitável. Por que alguém colocaria “father” como termo-médio não distribuído em uma inferência, se ele pode adquirir o mesmo resultado conclusivo sem esse artifício, simplesmente dizendo que Hume é father logo Hume é um male parent? Essa pergunta toca os sinos certos. Mas ela apoia o argumento de Stove. A defesa do lógico formal toma aqui a forma de uma crítica a ele mesmo: ele está dizendo que nem todo argumento válido para *todas as substituições possíveis* de variáveis são exemplos de conexão argumentativa relevante. E isso se alinha à resposta que Stove está esboçando contra o mito das vantagens da alta generalidade. Alguém pode acreditar formalmente que Hume é um ‘male parent’ porque é um ‘father’, mas ele precisa prová-lo. Se para prová-lo ele usa “father” como termo médio de um silogismo, e o coloca na forma da falácia do ‘meio-termo não distribuído’, isso seria uma escolha de argumentação exótica, tão amplamente geral que alguém poderia desconfiar de que não passa de um truque de esquiva. Ora, a lógica formal está cheia desses exotismos: conclusões lógicas apenas porque não podemos preencher as variáveis de modo a produzir uma tabela de implicação material falsa. Nesse exemplo de resposta, o lógico formal terá reflexivamente descoberto ou reconhecido que as formas lógicas são escolhas exóticas de formulação argumentativa. A estratégia de defesa do lógico formal acaba sendo mais uma autocrítica reflexiva do que uma advocacia bem sucedida. Na prática, pode ser importante para esclarecer a dependência que a conclusão tem da premissa vê-la representada em uma forma; mas isso não exclui o fato de que a conexão conclusiva é de uma natureza mais *essencial* (normativa) do que a meramente extensional, e o formalismo não vai além do último. O truque de Stove, portanto, mostra uma limitação do formalismo extensional. Mas será que é assim que argumentamos na *vida real*? Na verdade, argumentamos assim com frequência apenas quando estamos mais interessados em escapar de objeções, sem estarmos completamente seguros de nosso fundamento conclusivo. O formalismo define um

tipo de argumentador que confunde economia com preguiça: se ele tem convicção de que o oponente não irá construir um contraexemplo ao seu argumento, por que procuraria um fundamento mais firme à conclusão?

O que isso sugere é que podemos montar esquemas artificiais e falaciosos de validade facilmente, porque a própria generalidade ampla e irrestrita das variáveis facilita a escolha de instâncias substitutas que não estão relacionadas por regra alguma; ou melhor, são relacionadas pela mera *forma* da regra. O que aprendemos com Stove, a nosso ver, tem mais consequências frutíferas para o estudo da semântica do que do problema da indução<sup>2</sup>. É que a facilidade da forma lógica para gerar representações de inferências pela impossibilidade extensional de certas combinações não ajuda enquanto não possamos aplicar *uma regra* a essa exclusão: não ajuda, enquanto não podemos dizer o que torna o caso falseador da implicação “*impossível*”; e, finalmente, o que para nós é o mais importante (até o final do artigo ficará claro porquê): não ajuda a mostrar em que custo, resistência ou pressão (inércia) essa propriedade modal (a impossibilidade) se funda. Apenas quando chega a um conhecimento do último nível, a nosso ver, se tem um conhecimento do fundamento semântico da validade. Se nossa teoria semântica não consegue prever a diferença entre uma inferência cuja conclusão é necessária e uma em que não é, ficamos presos no reino vazio da formalidade. Ficamos sempre, assim, dependentes de mais justificação. Foi esse primeiro impulso que levou à concepção das primeiras lógicas-modais<sup>3</sup> e há algo no construtivismo intuicionista inspirado na mesma insatisfação<sup>4</sup>.

## **A neutralidade da semântica formal e o desafio a que ela não responde: como normativizar a ordem que relaciona sentenças em relações de validade**

Ainda que os problemas anteriores não fossem suficientes, hoje não está fora do alcance mesmo dos pensadores menos propensos à parte mais formal do estudo lógico, encontrar provas de que sentenças não ganham uma caracterização automática ou mecânica como premissa e conclusão apenas pela sua “forma”. A *forma* apenas ajuda a esclarecer como

<sup>2</sup> Justificar a racionalidade da indução era o foco principal do autor no livro mencionado (The Rationality of Induction), e no capítulo citado, seu projeto era mostrar as limitações da definição formal do raciocínio dedutivo.

<sup>3</sup> “A motivação original do desenvolvimento feito por Lewis da lógica modal foi a insatisfação com a noção de implicação material” (Haack, 2002, p. 236).

<sup>4</sup> Ver Quine em *Sobre o que Há*: “o intuicionismo (...), assegura o emprego de variáveis ligadas para referência a entidades abstratas apenas quando essas entidades podem ser preparadas de antemão a partir de ingredientes especificados” (1980, p. 225)

o conteúdo da argumentação pode ser retirado na formulação da estrutura relevante para a avaliação de sua verdade. Isso, contudo, representa nada mais que uma escolha: cada argumentação é estruturada para selecionar aquilo que ela excluirá da lista de dependência para sua validade. Nada impede, por princípio, selecionar substituições de variáveis que fariam falácias como a do “meio termo não distribuído” não serem inválidas. O formalismo pode escapar a essa crítica apenas fazendo pressuposições analíticas sobre as restrições à substituição; mas com isso já se rende: admite que não soluciona questões de validade sozinho. Quando se rende a restrições sobre os ingredientes regionais que permitem construir a prova, evita objeções intuicionistas, mas se submetendo às suas exigências. A questão da restrição ou relativização de substituição nos leva a um importante aspecto da crítica ao extensionalismo clássico e à semântica formal: uma semântica intuicionista tem entre suas motivações justamente dar uma base que permitiria *construir* a falsidade da contraditória de uma sentença verdadeira. Mas o intuicionismo vai só até um limite; não é capaz de abstrair o valor intensional que dá à identidade construída uma distância normativa e regular diante de tudo o que se diferencia dela. E é isso o que esperamos de uma semântica, como a defendemos.

A bipolaridade sentencial é uma peça disputada por qualquer teoria semântica. Nesse artigo, sugerimos que a distância entre a verdade e a falsidade não é pressuposta formalmente pela lei do meio excluído, e tampouco por um simples princípio construtivo. Ela é constituída pelo programa de acúmulo semântico que coloca todo apoio possível a uma proposição do mesmo lado da linha que apoia todas as proposições com ela compatíveis. Esse programa de acúmulo semântico é uma teoria intensional. Isso nos ajudaria a justificar a prova da inferência de Stove, mostrando que o todo acúmulo de apoio intuitivo a “Hume é male parent” pertence à mesma classe de apoio à “Hume é father”, porque podemos codificar uma regra para ordenar o alinhamento dos apoios semânticos sempre em uma direção que não contraria essa conclusão. Assim, ao fazer uma inferência, não fazemos mais do que aproveitar os resultados desse alinhamento regular para ordenar os elementos da conclusão de uma forma derivada diretamente das premissas. Para alguém dizer com competência que sabe como operar essa inferência, é preciso saber ordenar essa *relação* entre ambas, e isso a mera *designação de verdade* não pode fazer. A lógica clássica passou sem precisar se preocupar com isso porque suas pré-noções semânticas nasceram de sofisticadas matemáticas que já incluíam a possibilidade de ordenação e correlação. Mas sempre quando passamos à linguagem ordinária e a conteúdos não obviamente numéricos, nem traduzíveis por números e relações biunívocas, esse tipo de designação para definir a validade rui. Teorias intensionais são as únicas capazes

de prever o comportamento da verdade para além da mera designação ou mapeamento mecânico. Isso não mostra senão que a transição da verdade para a validade é tão complicada e filosoficamente hermética quanto a dos fatos para as normas, ou do efetivo para o deontológico.

Encontramos um chão firme para a afirmação de Dummett, de que: “o que a lógica precisa é, preferencialmente [à designação] uma relação de estar mais próxima à verdade” (1991, p. 41). A proximidade é, naturalmente, uma relação, e sugere que seja regulada ou ordenada segundo uma regra de progressão que a diferencia da *falta de proximidade*. Quando obtemos essa relação, a natureza da inferência deixa de ser meramente baseada na designação direta, e passa a ter uma natureza prescritiva. A exposição de Dummett de que definir a validade em termos de designação ou escolha de substituição é limitada, rememora uma antiga limitação do predicado “verdade”. A saber, a sua pobreza prescritiva. Isso nos leva a uma bifurcação, e temos que escolher. A contribuição semântica da designação de valores isolados às sentenças é conveniente se não queremos acrescentar à interpretação das sentenças algum conteúdo normativo. Se queremos estar à altura do critério composicionalista técnico, não podemos acrescentar normas que suplementem o significado das sentenças, pois isso seria depender de mais do que a sentença significa<sup>5</sup>. Porém, com isso ficamos empobrecidos para construir inferências, porque dependeríamos sempre de ter uma “forma” disponível para isso. Mas falemos porque esse regime de pobreza voluntário foi tão popular. O motivo mais óbvio é que é conveniente, como queria Tarski, selecionar apenas o tipo de teoria da verdade capaz de derivar instâncias das sentenças que padronizam uma relação com verificadores neutros com relação a leis e regras; a *forma* é o molde para *qualquer regra*. Isto é, quaisquer leis ou padrões sintáticos que codificam as instâncias de esquemas-T, para Tarski, são tão efetivas quanto quaisquer outras: não há privilégio gramatical ou simbólico de uma cultura ou linguagem sobre qualquer outra para regular. O autor evita a metafísica pela raiz. Porém, o preço é o que foi mencionado: até para definir a validade esse tipo de estratégia é limitada, e se quisermos definir a “analiticidade”, entramos em limitações ainda maiores – como os próprios extensionalistas reconheceram, sendo obrigados no fim a renunciar ao termo “analítico”.

Os pensadores que optaram por admitir operadores de implicação estrita demonstraram a insatisfação da noção de validade puramente material, precisamente pois a matéria semântica neutra não gera um conhecimento sobre a impossibilidade de ser de outro

<sup>5</sup> Ver Davidson: “uma teoria recursiva da verdade absoluta, como requerida pela convenção T, oferece resposta a um problema diferente. Esse problema pode ser expresso como aquele de mostrar ou explicar como o significado de uma sentença depende do significado de suas partes” (Davidson, 2001, p. 70).

modo. Ela não gera um conteúdo que distancia a verdade e a falsidade segundo uma regra, e nem um que justifique a conclusão sem a possibilidade de que uma distribuição de estado ou informação futura a invalide. As reações à lógica clássica que ocorreram no último século pertencem a diversos grupos, e entre eles há uma campanha para reconhecer essa pobreza. Eles sugeriram que a validade é uma relação significativa, que pode ser conhecida quando estamos em condições de justificar uma derivação não apenas mecanicamente, mas por uma regra que é inclusiva o bastante para padronizar a universalidade da inferência na linguagem ou sistema de signos usados para construir esses padrões e enraizá-los como uma codificação sistemática capaz de prever o predicado “analiticidade” naquela língua.

### **A semântica e a sensibilidade da língua: um sentido em que podemos ajustar regulativamente a teoria do significado e a teoria sobre a realidade**

Como visto anteriormente, o conteúdo da diferença com a falsidade só é adquirido quando conseguimos, mais do que a designação algébrica, determinar uma relação regrada que inverta o valor designatório de uma proposição contraditória a uma que recebeu designação de verdade. Porque se não conhecemos a regra que determina essa relação, dizer que compreendemos a sentença é uma afirmação que só vale para os usos dessa sentença em contextos altamente inofensivos e domésticos – isto é, quando os desafios de interpretação relacionados à sua inclusão em novas inferências e sentenças mais complexas não está em jogo. Nas palavras de Dummett: “nós as conhecemos suficientemente bem para usá-las corretamente em contextos familiares, mas não as entendemos completamente” (1991, p. 13). De fato, não pode ser isso que caracteriza a competência de uma *compreensão*, a menos que queiramos incluir papagaios treinados com “compreendedores”. Isso significa que a teoria da verdade adquirida quando codificamos esse conteúdo já tem um aspecto não formal: é como a regra analítica privada de cada pessoa, e que só se compatibiliza comunicacionalmente com as regras dos demais regulativamente. Mas essa regulamentação não é supérflua: cada língua absorve as normas que são empregadas para criar, do modo orgânico, no seu interior a distância entre a verdade e a falsidade. E é o conhecimento dessa norma, que regula como línguas diferentes preveem diferentes contribuições intensionais de termos extensionalmente correlatos (*sinônimos superficiais*), que faz alguém um competente “compreendedor”.

Definimos que qualquer tentativa de tornar a *compreensão* – a regra intensional para compor sentenças significativas – dependente da mera interpretação dos conectivos,

deixará o essencial de fora: “mesmo no caso da semântica clássica, estipulações diretas não exibem por si mesmas como uma sentença é determinada de acordo com sua composição” (Dummet, 1991, p. 38). Há, antes, um sistema de distanciamento entre a verdade e a falsidade que programa a linguagem para reagir de maneira regulativa às suas instâncias de sentenças verdadeiras, prevendo o seu comportamento lógico – expresso pelos conectivos – quando inseridas em contextos semânticos mais amplos ou menos familiares e domésticos. Por isso línguas diferentes crescem ou se desenvolvem de maneira diferente ao serem inoculadas com um conteúdo semântico extensionalmente idêntico. É ao reagir com seu núcleo intensional – sua regra analítica – que esse conteúdo adquire um papel naquela linguagem. A lógica clássica sempre tratou como um enigma insolúvel as alterações de valor semântico geradas pela violação da lei de Leibniz (substituição *salva veritate*). Na concepção semântica aqui defendida, isso não é enigma algum: é exatamente aquilo que teorizamos quando queremos prever o papel profundo que um termo tem no interior da língua, o modo como esse termo pode provocar desvios estruturais de valor semântico. Nessa concepção, ao sistematizar a predição do comportamento semântico de sentenças verdadeiras, não ficamos indefesos a alterações e mudanças de valor que a mudança de contexto pode provocar e podemos construir uma teoria lógica *para cada linguagem*. Em outras palavras, não precisamos separar a lógica da linguagem ordinária, como fizeram os primeiros filósofos analíticos. Cada linguagem é um instrumento de regulação, norma, que permite capitalizar em uma única direção os ganhos derivados de uma escolha de instanciação das variáveis sentenciais. Quando isso é atingido, dizemos que alcançamos uma maturidade lógica para aquela linguagem, ou que ela pode gerar os códigos de condicionamento de sentenças lógicas, como “é necessário” e “é analítico”. Mas essa teoria da linguagem é largamente empírica, e sujeita à revisão. O que chamamos de *lógica formal* é um estado ocasional de estabilidade em que tal linguagem é capaz de gerar de maneira sustentável suas proposições analíticas.

356

A revisão da estrutura analítica da linguagem acontece quando ela precisa se ajustar ao conteúdo semântico codificado por ganhos científicos ou culturais novos. Todo o problema é realocado assim na relação que a linguagem tem com a realidade codificada por uma simplificação científica-empírica. Chamaremos o gatilho que estabelece essa relação de *sensibilidade da língua*. A teoria regulativa sobre a verdade implica a seguinte tese: a de que a sensibilidade semântica de uma linguagem é determinada por quanto ela é capaz de gerar um sistema de aproveitamento de recompensas semânticas. E a verificação é, dessa forma, definida em termos negativos ou passivos, como uma *inércia* que alavanca o acúmulo de recompensas

verificadoras. A verificação não é determinada por fatos semânticos positivos (a designação de valores), mas pela qualidade do alcance sensível da linguagem para reagir e construir argumentos estratégicos diante de novidades semânticas. Por isso é errado confundir a verdade com a verificação: a primeira é uma designação semântica que depende de como a verificação preenche um nível mínimo de satisfação. Cada linguagem pode padronizar seus esquemas-T ou suas instâncias de sentenças verdadeiras de maneiras diferentes, mesmo se expostas aos mesmos verificadores.

O que isso mostra, contudo, é que existe um sentido em que usar a linguagem em geral envolve uma noção de interpretação cujo padrão nos permite ajustá-la ao estado de informação. Esse ajuste convencional é tudo o que existe de semântico do ponto de vista do valor que a sentença adquire neste estado de informação. Isto é, a semântica é passiva com relação à informação possível. Essa passividade semântica não foi ignorada pelos primeiros lógicos-clássicos. O que acrescentamos, se baseando nas críticas já esboçadas – e nos posicionando mais do lado não-clássico – é que o estado dessa passividade não é indiferente; diferentes linguagens são passivas ou receptivas de maneira diferente aos possíveis verificadores de sentenças. Elas crescem de maneira diferente com novidades. De modo que, se soubermos como o padrão interpretativo define o padrão de receptividade dessa linguagem, isto é, como limita as chances de ajuste de uma sentença ao estado de informação, podemos criar mais de um critério de interpretação que coincide com o lógico no sentido verificacional. Pois certas paráfrases ou usos gramaticais irão mostrar uma insensibilidade à informação falseável, como no ilustre caso do Rei da França de Bertrand Russel, um elemento referencial com vocação para impedir a sentença “x é careca” de ser falseada pelos canais extensionais oficiais. Para escapar à conclusão de que há uma peruca ou outro ser imaginário que faria a sentença “*O Rei da França é careca*” verdadeira ou falsa, Russel funda a tradição profissional da análise, que, dando instrumentos para distinguir entre o escopo primário e o escopo restrito da proposição, tem sido a força filosófica subterrânea por trás da semântica moderna: “todas as proposições em que o ‘Rei da França’ tem uma ocorrência primária são falsas; as negativas de tais proposições são verdadeiras, mas nessas o ‘Rei da França’ tem uma ocorrência secundária” (Russel, 1978, p.12). O truque, do ponto de vista semântico, é manter a realidade como um tecido extensional único: se não há Reis da França para fazer a verdade ou falsidade de “Rei da França é careca”, não podemos dilatar esse tecido ou *dilacerar o tecido da realidade* (uma semântica meramente algébrica apresenta a realidade fragmentada, sem norma) para suprir a proposição com um valor.

Mas é justamente essa força subterrânea da semântica moderna que tem de ser revisada. As ambições analíticas de Russel estão intimamente conectadas ao projeto de descobrir uma estrutura de derivação de valores de verdade, e isso é parte de sua noção metafísica sobre os signos. Ele propõe a paráfrase para exprimir a sentença de um modo que, quando confrontada com a realidade, ela possa maximizar a influência desta para verificá-la ou falseá-la. Podemos chamar isso de o “grande mito semântico”, para dar um título à forma mais ingênua de pressuposição semântica: a do isomorfismo estrutural entre realidade e sentença. Para Russel: “penso que há uma estrutura descobrível entre a estrutura das sentenças e a das ocorrências às quais as sentenças se referem” (1978, p. 303). Aqui, muito antes de qualquer semântica ou lógica intuicionista, o autor estabelece condições para que não se possa construir o conteúdo da distância entre verdade e falsidade, isto é, demonstrar como a distância entre elas é fundada em uma base fatural. Com isso é possível derivar estruturalmente a inversão de sinal de proposições contraditórias, preservando a lei do meio excluído. Só precisamos aumentar nosso conhecimento da estrutura relevante. A descoberta dessa estrutura inevitavelmente nos leva para questões metafísicas mais intrincadas. A questão dos universais foi um foco histórico para dar expressão a teses sobre a identidade possível entre termos gerais e a parte da realidade que corresponderia a eles. O primeiro Wittgenstein negou que fosse preciso dar expressão superficial a essa relação do geral com o particular<sup>6</sup>: tudo o que é estrutural, para ele, já está mostrado na proposição, sem precisar ser dito ou pressuposto por ela. Mas o exercício da análise caiu em descrédito junto com a crença na relação estrutural isomórfica entre mundo e linguagem.

358

Nossa hipótese de interpretação sugere que Russel mantinha esses dois objetivos suficientemente emaranhados: 1. dar critérios de análise para exibir o caráter verifuncional das sentenças e 2. Exibir os traços da sentença que a correlacionam estruturalmente a um foco de apoio uniforme. Esse último objetivo é em essência *semântico*, o que fica claro em alguns enquadramentos do problema pelo filósofo em *Significado e Verdade*: “consideremos primeiramente um grupo de sentenças que contém todas um certo nome (ou um sinônimo). Todas as sentenças têm algo em comum. Podemos também dizer que seus verificadores têm algo em comum?” (1978, p. 304). Não costumamos falar da contribuição de Russel para a

<sup>6</sup> Quando afirma “um mundo imaginário, por mais que difira do mundo real, deve ter algo - uma forma - em comum com ele” (TLP 2.002), Wittgenstein reúne sua compreensão proto-semântica (considerando que o filósofo não está diretamente engajado em um estudo de semântica) de que qualquer configuração proposicional contrafactual tem de estar ligada a um programa de verificação estrutural, que se relaciona com o mundo de maneiras semanticamente mais ou menos competentes quanto mais se atém ao mínimo estrutural que torna a realidade isomórfica à proposição.

semântica, porque o pensador misturou com o empirismo tudo o que ele podia contribuir para essa discussão. Mas o trecho acima deriva uma tese semântica, em sua natureza: a de que existe um sentido cumulativo em que a informação verificada se insere em nossa compreensão geral de sentenças. É com base no fundamento que facilita essa acumulação que podemos compor sentenças complexas com base em outras mais simples. E a tese de Russel vai além, porque permite investigar o fundamento de adulterações dessa estrutura cumulativa, isto é, os casos em que a sentença complexa deriva apoio das mais simples de maneira dogmática ou gramaticalmente viciada.

Indo além por essa trilha, a investigação do problema sugere que ele não restringe o problema semântico, como Tarski, à característica formal que neutraliza os fundamentos comuns de sentenças previstas pela mesma teoria da verdade. É preciso investigar um fundamento de sensibilidade da codificação linguística para reagir estruturalmente a inversões de acúmulo semântico. Na verdade, o modo como o fundamento comum se manifesta na nossa codificação de sentenças é através de uma reação uniforme a verificadores de um mesmo tipo, e assim, é de se esperar que uma linguagem ontologicamente insensível ao termo “demônio” irá acumular apoio semântico a sentenças em que ele figura de modo diferente das linguagens historicamente acostumadas com o cristianismo. Em teorias puramente formais, essa diferença, contudo, é completamente ignorada. Tradutores treinados apenas formalmente estariam completamente cegos a ela. Cada linguagem é um sistema de signos programado para reagir de acordo com sua sensibilidade estrutural. Isso não envolve uma teoria fenomenológica, mas uma metafísica: sobre a relação estrutural entre o mundo e os signos. Não estamos no caminho errado, portanto, ao voltar a Russel e ao início do projeto analítico: foi nesse contexto que se estabeleceu a primeira tese semântica que levava em conta a sensibilidade de uma língua a seus possíveis verificadores, transformando a ontologia – ou a tese sobre os objetos não empiricamente verificáveis – em uma questão semântica.

359

### **A inércia semântica e os elementos de um pragmatismo semântico**

O programa de regular uma semântica pela capacidade da linguagem (sua sensibilidade) de capitalizar as recompensas de cada valor de preenchimento é muito simples: se certo fundamento apoia uma sentença, o que podemos chamar de seu “valor de recompensa” não pode reverter o progresso cumulativo ao a mesma sentença ser inserida em sentenças mais complexas. Isto é, se uma sentença apoia a tese de Newton, ela não pode recusar esse apoio

quando debatida em contextos mais complexos. O mesmo vale para sentenças simples ou relacionadas diretamente a um estado de informação: se as sentenças da teoria de Newton são verdadeiras em Inglês, elas precisam continuar derivando apoio dos mesmos fundamentos que a tornam verdadeira em Inglês quando traduzidas para o Português. Não é algo que começou com a teoria semântica a prática de ajustar o elemento consensual de uma discussão para sistematizar a predição de alterações no valor de verificação segundo um conteúdo. Isso é o exercício normal de qualquer indução. Mas a teoria semântica o sistematiza. Se, por exemplo, o conteúdo teórico que separa a teoria de Newton e a de Einstein pode ser unificado como fundamento comum a um grupo de sentenças, e um fundamento cumulativo comum de oposição entre essas teorias, isso pode ser previsto semanticamente. A classificação dessas sentenças mostra um fundamento proposicional capaz de gerar a diferença entre essas teorias como uma divisão no modo como seus verificadores as apoiam. Se elas têm os mesmos verificadores, é preciso prever porque eles apoiam diferentemente as teorias diferentes, ou porque recusam apoio de maneira diferente a teorias diferentes. Uma teoria semântica deve estar equipada para estudar a natureza desse comportamento, através do modo como a linguagem é sensível a ele.

Isso sugere a tese, que será apresentada na conclusão, de que a semântica é um elemento regulador que funciona em combinação com objetivos indutivos pragmáticos: as estratégias práticas de comunicação e interpretação precisam ser formuladas de modo a mostrar como cada *elemento semântico* ajuda a exaurir o máximo de cada estado de informação. Por elemento semântico entendemos o contexto teórico como um todo, no seguinte sentido: tudo o que é possível de se aprender por uma regra segundo o comportamento do sentido (sua regularidade em uma ou outra direção de oposição). Os elementos semânticos mais típicos estão contidos na linguagem e nas teorias científicas, constituindo em conjunto o núcleo pós-metafísico de uma cultura: de onde surgem suas verdades analíticas e sintéticas. Podemos agora dizer que o elemento semântico é o que determina a codificação do modo como um conhecimento de sentido – a compreensão do conteúdo assertórico de uma sentença – é *recondicionado* para se inserir em contextos mais amplos ou heterogêneos: os debates teóricos mais profundos entre candidatos rivais a paradigmas científicos.

Em outro aspecto ligado à ciência, o elemento semântico ajuda a prever alterações em conteúdos projetados sobre o futuro ou sobre mundos possíveis – é esse elemento, portanto, que determina o que a modernidade (as discussões entre o empirismo e o racionalismo) tomava de base para um conhecimento do inobservável, que é também a única base não caótica ou não anárquica em que teorias com a mesma extensão podem divergir. Naturalmente, divergências

intensionais preveem diferenças que não podem ser previstas pela mera extensão. Mas esse elemento também dá uma medida para o conhecimento translíngüístico de um tradutor. É o mesmo conhecimento que codifica a predição de conteúdos que irão ser reinterpretados em outra língua ou pelo complexo teórico de uma hipótese de tradução rival. É, portanto, também a base para uma teoria da comunicação, incluindo o desafio mais radical no interior desse gênero: a tradução. Segundo essa tese, um elemento de sentido – uma compreensão das condições de correção de uma sentença – cresce ou acumula material preditivo de diferentes maneiras. Um conhecimento teórico e científico do significado não envolve saber as condições de correção da sentença, mas sim saber prever os alinhamentos cumulativos que preveem se o material vai crescer em apoio de uma ou de outra linha de verificação. É a predição dessa diferença que compõe todo nosso exercício semântico. É uma tarefa das nossas teorias semânticas gerar o conhecimento da determinação da direção diferente em que *cresce* – engorda, se altera em uma direção cumulativa uniforme – a sentença “Plutão não é um Planeta” em uma teoria física empírica e em uma astrológica. O conteúdo-ingrediente, como chamado por Dummet<sup>7</sup>, é determinado não pelo modo como contribui para a verdade das sentenças em que entra, mas pelo modo como contribui para *diferentes apostas* sobre como a realidade *deveria* ser. Na ciência moderna, o conteúdo hipotético das ciências empíricas altera o conteúdo-ingrediente de maneiras cumulativas dentro de um paradigma científico. Isso determina o seu conteúdo deontológico. Chamemos a esse alavancamento deontológico de sentido de *inércia semântica*. Os conteúdos ingredientes são alavancados de maneiras previsíveis – isto é, na direção acumulada por uma ou outra hipótese científica – segundo sua inércia semântica.

361

## **Conclusão: a semântica como a ciência que estuda os equilíbrios de estabilidade pragmática**

Uma vez determinado isso, podemos partir para explicar a tese de que a semântica é melhor exposta, hoje, em coordenação com o pragmatismo. A fusão enunciada é desenvolvida assim: a inércia semântica que alavanca o sentido existe para ser explorada pragmaticamente

<sup>7</sup> “Os conteúdos-ingredientes são aquilo que as teorias semânticas são programadas para explicar. A diferença entre valores não mapeados – ou se existe uma, a diferença entre valores mapeados – é uma que é irrelevante para o conteúdo assertórico. Ela serve somente para caracterizar o conteúdo ingrediente – como o conteúdo dessas sentenças afetam o conteúdo assertórico de sentenças complexas das quais é parte” (Dummet, 1991, p. 48).

em estratégias de interpretação, comunicação e inferência. Lembremos que o problema central para o pragmatismo de William James era decidir como eleger uma crença de preferência a outras, de acordo com o estado de informação. O filósofo acreditava que fazemos uma escolha sempre guiada pelo equilíbrio entre o desejo de segurança e o risco. Sempre cresce o risco, ou diminui a probabilidade, onde as teorias têm pouca estabilidade e seguem seus raciocínios tentando explicar demais, sem se apoiar suficientemente no que já se sabe. As estratégias de solução para problemas de significado e de verdade são um “comércio rico e ativo entre os nossos pensamentos peculiares e o grande universo das demais experiências” (James, 1989, p. 26). Ora, a visão de semântica que pintamos nesse artigo permite responder justamente ao desafio de estabilizar o valor daquilo que as informações ensinam. Quando elaboramos sistemas semânticos, não o fazemos para avaliar a correção da verdade ou falsidade de sentenças quando a relação dela com a verificação é um fato bruto; pois para isso só precisamos de uma visão direta da relação da sentença com o fato. Não acreditamos que isso seja um conhecimento semântico; pois não há nele qualquer compreensão do comportamento do sentido para influenciar diferentes alinhamentos teóricos com verificadores possíveis. É, no máximo, um conhecimento bruto do fato verificador. Mas isso não envolve qualquer domínio técnico ou controle do comportamento relevante e profundo do significado. Se chegamos ao ponto de teorizar o valor semântico da sentença, queremos saber mais do que isso, a saber: como ela desempenha um papel como contribuinte de outras sentenças, isto é, quando passa a desempenhar um papel mais fundo na linguagem. Mas também é superficial saber como isso se dá segundo a interpretação dos conectivos lógicos em uma tabela de verdade. Queremos ainda mais do que isso para dizer que sabemos operar esses significados em contextos não familiares e nem domésticos. E é nesse ponto em que o pragmatismo entra. O valor de uma teoria semântica é fundamentalmente pragmático: demonstrar o papel estratégico de uma sentença que não foi nem falseada nem verificada: “na vida prática, a verdade é valorizada principalmente como guia para a ação. E assim o principal remédio para a degeneração da probabilidade no curso de um raciocínio inferencial é aplicá-lo moderadamente” (Dummet, 1991, p. 51). Somente quem tem uma teoria semântica, ou quem gerou teoricamente uma proto-compreensão desse tipo, é capaz de aplicar um princípio estratégico de seleção para crenças de maneira moderada.

Tomemos de exemplo as formas mais típicas de estratégias. As formas lógicas são a expressão estável da maximização do potencial semântico de uma linguagem. Pode-se dizer que elas abstraem e apresentam a inércia semântica em um formato estável e destacável. Porém,

elas são apenas um enquadramento externo, sujeito ao constante reajuste do centro inercial regulador. Consequentemente, âmbitos de discussão científicos e, algumas vezes, linguagens naturais diferentes, hospedam sentenças com grau de contribuição semântica incongruentes e frequentemente – embora não possam mudar a forma lógica – mudam a forma como a expressão lógica se ajusta à codificação do conteúdo semântico: elas dão diferentes *alavancagens inerciais*, rendendo como analíticas sentenças que seriam sintéticas em outro contexto. Essa suposta instabilidade das fronteiras entre o necessário e o contingente, porém, não causa desespero metafísico se estamos protegidos pelo ponto de vista pragmático. Pois pressupomos que quando iniciamos uma estratégia de comunicação ou interpretação, não temos aquele apego intenso aos códigos que levou os semânticos do passado a acreditar que uma sentença analítica tem de construir a mesma proposição para qualquer linguagem em que ela for traduzida. A rigor, a transposição de uma linguagem para outra e as perdas de tradução não são vistas como prejuízo pelo ponto de vista pragmático. São vistas antes como sintomas gerais dos pontos de sensibilidade das línguas e das insensibilidades a acúmulo semântico que pode tornar suas ontologias incomensuráveis, ou ajustáveis apenas de uma maneira pouco mediada, isto é, com pouco apoio de uma *inércia*: exemplos de traduções abruptas e contra-inerciais, que carregam a ontologia rival para a linguagem adulterando o seu fundamento semântico e violando o princípio de crescimento estável das interpretações, talvez tenham sido mais comuns do que o contrário na história hermenêutica da humanidade. Protestos de violência tradutória e colonização cultural não são ilegítimos. E o mesmo pode se dar na ciência; não há motivo para achar que seria ilegítimo um neo-aristotélico protestar contra a forma abrupta e não mediada como sentenças da Física Aristotélica foram reinterpretadas ao seu valor semântico ser engolido pela Física de Galileu e Copérnico.

Do ponto de vista pragmático, inferências não são representações de verdades lógicas, que subsistiriam em um vazio formal absoluto, mas expressões do ajuste entre a codificação normativa e a capitalização do acúmulo de material semântico em uma direção ordenada: isto é, as premissas pressionam o material semântico em uma direção conclusiva irreversível. Uma inferência não é senão a expressão mais controlada de uma estratégia desse tipo: nela é codificada uma relação de ordem entre a premissa e a conclusão condicionada de modo que a *realidade* não pode falseá-la senão no caso em que a premissa é verificada e a conclusão falsa. Mas o “*não pode*” enunciado na última frase precisa de qualificação. Se não tivermos um conhecimento das pressões que geram o movimento inercial contra a qual a conclusão não pode resistir, não temos compreensão nem dos termos modais da língua, nem da

conexão formal entre premissas e conclusões: fazemos inferências como papagaios, sem entender seu significado. Inferências que correm contra o *status quo* da língua podem ser válidas apenas na forma, mas não se canonizam como verdades analíticas; não são estabilizadas no cânon da língua, elas sempre custam mais do que vale para empregá-las *naquele contexto* (teórico ou linguístico). Quando *normativizamos* modalmente essa relação de custos como uma de “poder”, transmitimos deontologicamente ou modalmente o potencial semântico da inferência para um elemento alavancador, a linguagem, que permite acumular material semântico para novas inferências, se alinhando à visão pragmática de Dewey em *Experiência e Natureza*: “produz conclusões que, quando referidas às experiências da vida ordinária, (...) conseguem torná-las mais significativas, mais lúcidas para nós, e tornar nossas conexões com elas mais frutíferas” (1980, p. 9). Uma inferência explora o máximo de recompensa de um estado de informação, mas, ao contrário do que parece intuitivo ao formalismo, ela *não pode* – e essa propriedade modal é um enunciado sobre o *custo inercial* – fazer isso com apoio inercial fraco da linguagem ou de maneira contra-inercial, pois sem este apoio ela não se torna *significativa*.

## Referências:

- DAVIDSON, D. *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford University Press, 2001
- DEWEY, J. *Experiência e Natureza*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DUMMETT, M. *The Logical Basis of Metaphysics*. Harvard University Press, 1991
- HAACK, S. *Filosofia das Lógicas*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- JAMES, W. *Pragmatismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1989.
- QUINE, W.V.O. *Sobre o que há. Ensaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- RUSSEL, B. *Da Denotação, Lógica e Conhecimento*, São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RUSSEL, B. *Significado e Verdade*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.
- STOVE, D.C. *The Rationality of Induction*, Clarendon Press: Oxford, 1986.
- TARSKI, A. [1969]. *Truth and proof*. *Scientific American*, n. 220, p. 63-77. In: HUGHES, 1993, 1969, p. 99-125
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logicus-Philosophicus*, São Paulo: Edusp, 2001.

# TRABALHO FUNDANTE E SUBSTÂNCIA DO SER SOCIAL SEGUNDO O ÚLTIMO LUKÁCS – OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

Paulo Henrique Furtado de Araujo<sup>1</sup>

## Resumo:

O artigo, tem por objetivo demonstrar que Lukács, em sua *Para uma Ontologia do Ser Social*, situa a categoria trabalho (universal/geral) como fundante do Ser Social, categoria acionadora do processo de afastamento da barreira natural que associa-se ao processo de humanização do ser humano. A humanização do ser humano se revela como a substância específica do ser social. Substância que é continuidade na mudança, mas que também se modifica de acordo com cada formação social específica em que se apresenta e manifesta fenomenicamente. Decorre que a compreensão de substância oferecida por Lukács é totalmente distinta da apreensão idealista-religiosa predominante em amplos setores da tradição filosófica ocidental. Para Lukács, a possibilidade de se identificar a permanência, permite que se capture a coisa enquanto essência. Ainda assim, trata-se de uma essência em permanente devir e que se instaura a partir da protoforma do agir humano – o trabalho geral/universal. Por fim, o artigo expõe o tratamento dado por Lukács ao conceito de liberdade e como esse conceito de liberdade se associa ao de substância do ser social.

**Palavras-Chave:** Ontologia do Ser Social; Trabalho Fundante; Substância; Lukács; Marx.

## FUNDAMENTAL LABOUR AND SUBSTANCE OF THE SOCIAL BEING ACCORDING TO THE LAST BOOK OF LUKÁCS – PRELIMINARY REMARKS

365

## Abstract:

The article aims to demonstrate that Lukács, in his *Towards an Ontology of Social Being*, places the category labour (universal/general) as the foundation of Social Being, a category that triggers the process of distancing from the natural barrier that is associated with the process of humanization of the human being. The humanization of the human being reveals itself as the specific substance of the social being. Substance that is continuity in change, but which also changes according to each specific social formation in which it appears and manifests itself phenomenally. It follows that the understanding of substance offered by Lukács is totally different from the idealist-religious apprehension prevalent in broad sectors of the Western philosophical tradition. For Lukács, the possibility of identifying permanence allows one to capture the thing as essence. Even so, it is an essence in permanent becoming and which is established from the protoform of human action – the general/universal work. Finally, the article exposes the treatment given by Lukács to the concept of freedom and how this concept of freedom is associated with that of the substance of the social being.

**Keywords:** Ontology of Social Being; Founding Labor; Substance; Lukács; Marx.

## 1. Introdução

O livro *Para uma Ontologia do Ser Social* de György Lukács constitui-se em um marco incontornável para todos os que postulam retomar o pensamento de Marx em sua radicalidade e livre de todo entulho teórico sob o qual foi soterrado ao longo do século

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade de Economia da UFF, do PPGE-UFF, Coordenador do GEPOC-UFF e membro do NIEP-MARX-UFF. E-mail: phfaraujo@id.uff.br. <http://orcid.org/0000-0003-1454-4888>

XX. Lukács sustenta que Marx instaura uma ontologia materialista do ser social e que seu pensamento, teoria e práxis, devem ser interpretados a partir dessa consideração. De partida, destacamos que a compreensão da categoria ontologia por Lukács afasta-se da concepção idealista-religiosa predominante no âmbito da filosofia. Para o autor, o ser social, em seu devir, manifesta uma substância que é permanência na mudança, mas que se modifica nesse processo de mudança sem que perca sua característica distintiva. Não se trata de uma substância imutável que apenas se revela ao longo da história humana. Para Lukács, a possibilidade de se identificar a permanência, permite que se capture a coisa enquanto essência. Ainda assim, trata-se de uma essência em permanente devir e que se instaura a partir da protoforma do agir humano – o trabalho geral/universal.

Por esse motivo, iniciamos o presente artigo com a apresentação da categoria trabalho enquanto categoria fundante do ser social e protoforma do agir humano para, na sequência, tratar das categorias de valor e substância – destacando que, nesse caso, valor diz respeito ao agir útil ou não para a realização do fim ideado pelo produtor, portanto, algo distinto do valor constitutivo da mercadoria que tem por substância o trabalho humano abstrato. Por fim, apresentamos como Lukács trata o conceito de liberdade e como ele se associa ao de substância do ser social.

## **2. O Trabalho enquanto Categoria Fundante do Ser Social**

Inicialmente, para que não haja dúvidas, esclarecemos que trabalho, para Marx e Lukács, nada mais é do que a atividade humana que atende as carências básicas para a sobrevivência da nossa espécie. Ambos partem da constatação de que o ser humano é um ser carente, pois necessita de coisas que lhes são exteriores para sua sobrevivência: alimento, vestuário, habitação etc. O trabalho é um evento entre ser humano e natureza que tem por télos a satisfação dessas carências através do agir humano. No trabalho o indivíduo “medeia, regula e controla o seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural” (MARX, 2017, p. 255). A realização da potência de ser forma útil (e atender as carências humanas) presente nessa matéria natural exige o movimento e desgaste do próprio corpo físico do produtor. Ao atuar sobre a natureza que lhe é exterior e modificá-la, de acordo com uma prévia ideia do que pretendia obter, o produtor modifica a si próprio, modifica a sua própria natureza. “Ele desenvolve potências que nela [sua própria natureza] jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (Idem). Esse é um trabalho especificamente humano,

totalmente diferente das formas instintivas, das protoformas do trabalho presentes no ser orgânico. O distintivo é o pôr do fim (pôr teleológico) que antecede o agir, ou seja, trabalho especificamente humano envolve a realização da finalidade pretendida pelo produtor.

Patenteia-se que o tratamento dado à categoria<sup>2</sup> trabalho, nesse momento, é de tomá-la como trabalho universal/geral, portanto, abstraindo as particularidades constitutivas de cada tipo de trabalho executado no interior de modos de produção específicos e determinados – uma abstração razoável ou real<sup>3</sup>. Um tipo de abstração que captura características universais do trabalho que se realiza em todo e qualquer modo de produção e, ao mesmo tempo, por ser uma abstração, incapaz de *per se* determinar a especificidade desses trabalhos. Determinar a especificidade exige considerar as mediações constitutivas de cada modo de produção – sobredeterminar a categoria – e assim reconstituir a categoria em sua manifestação fenomênicas.

Esclarecido o grau de abstração com que tomamos a categoria trabalho, sustentamos que Lukács, em sua *Para uma Ontologia do Ser Social*, opera no mesmo grau de abstração ao tratar da referida categoria. O autor magiar demonstra que o ser social pressupõe o ser orgânico e o ser inorgânico e somente através de um salto ontológico em relação ao ser orgânico ele (o ser social) pode surgir. Por sua vez, o ser orgânico, pressupõe o ser inorgânico e, de modo semelhante, só surge a partir de um salto ontológico em relação ao ser inorgânico. O autor oferece uma explicação para o salto ontológico ao dizer que o salto origina transformação na qualidade e na estrutura do ser a partir do qual o novo devém. O ser pressuposto traz em si as potencialidades, requisitos e determinações para que as formas superiores se realizem, não obstante, o devir das formas superiores não sobrevém como uma tendência linear, como uma continuidade ininterrupta. Lukács arremata dizendo que a “essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser” (LUKÁCS, 2013, p. 46).

O trabalho é a categoria fundante do ser social por possibilitar o salto ontológico a partir do ser orgânico. O pôr teleológico, determinativo do trabalho especificamente humano, elabora uma nova objetividade, do que se pode deprender que

<sup>2</sup> Lembrando que para Marx (2011, p. 59): “categorias expressam formas de ser, determinações de existência”. Assim sendo, Marx está sustentando que categorias são determinações ontológicas.

<sup>3</sup> Sobre abstração razoável ou real, cf. Marx (2011), Chasin (2009) e Lukács (2011).

a ruptura na reprodução normal do ser orgânico só é capaz de ocorrer a partir do trabalho e do seu pôr teleológico. Por ser fundante e por produzir uma nova objetividade, o trabalho vem a ser modelo de toda práxis social – em todas elas há pores teleológicos e o trabalho opera como protoforma dessas práxis, por evidente, sem mecanicismos ou determinismos. Lukács enfatiza que o pôr teleológico limita-se ao trabalho e, de modo amplo e verdadeiro, se apresenta na práxis humana em geral. Sem embargo, Lukács não alça o pôr teleológico ao cerne de uma cosmologia universal e, por esse motivo, pode resolver adequadamente a antinomia entre causalidade e teleologia; antinomia que na história da filosofia se apresenta como insolúvel. O autor explana que a causalidade “é um princípio do automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência” (LUKÁCS, 2013, p. 48). E assinala que a teleologia, em seu nível crucial,

é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-se-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico (LUKÁCS, 2013, p. 48).

Agora o autor pode sustentar, acompanhando Marx, que no ser social, teleologia só pode ocorrer na esfera do trabalho (ou da práxis humana). A práxis humana vital que é o trabalho é a única ocasião em que é possível evidenciar “ontologicamente um pôr teleológico como momento real da realidade material” (Idem, p. 49). A práxis do trabalho é impossível se não for antecedida pelo pôr teleológico, esse pôr determina o processo de trabalho, as etapas a serem executadas e as formas de execução.

Lukács alicerça que causalidade e teleologia surgem como reciprocamente excludentes quando tomadas abstratamente. Não obstante, esclarece que a separação do trabalho entre o pensar e o produzir (*nóesis* e *poíesis*) feita por Aristóteles e o fracionamento desse pensar (*nóesis*) em pôr do fim e investigação dos meios, realizado por Hartmann, possibilitam o desvelar da inseparável conexão entre causalidade e teleologia. No trabalho especificamente humano, o pôr do fim previamente pensado (idealidade) transforma a realidade natural ao introduzir uma materialidade que é qualitativamente nova em relação à própria natureza. Essa objetificação do novo exige uma reorganização das propriedades, forças, legalidades e causalidades existentes na

natureza em acoplamentos e junções inteiramente novos em relação aos pré-existentes na própria natureza. Reorganizar as legalidades e causalidades dadas na natureza exige do produtor a correta apreensão do funcionamento do mundo existente. Em outras palavras, a investigação dos meios para a efetivação do pôr do fim exige o deciframento ou a apreensão mais adequada possível dos processos constitutivos do âmbito a ser transformado e de suas causalidades dadas. Nesse proceder transparece, por um lado, que há um conjunto de causalidades e legalidades que governam o mundo existente e que são independentes da consciência do produtor. Por outro lado, o produtor pode capturar conexões e funções existentes e reorganizá-las de modo a efetivar o seu pôr teleológico. Aqui a legalidade e causalidade dadas na própria natureza devem postas. O ato do trabalho enreda causalidade e legalidade ao pôr de finalidades e esse último exige a correta apreensão das causalidades e legalidades. A causalidade dada na natureza ganha um papel inteiramente novo na práxis do trabalho, sem que tenha ocorrido uma modificação em sua própria constituição enquanto coisa processual. O produtor reorganiza as legalidades e causalidades em combinações inteiramente novas, obtendo novas funções e novos modos de operar. Como o caráter ontológico das leis da natureza não se altera, ocorre que as legalidades e causalidades naturais dadas devem postas. Lukács arremata dizendo que a peculiaridade de serem postas “é a mediação da sua subordinação ao pôr teleológico determinante, mediante o qual, ao mesmo tempo que se realiza um entrelaçamento posto de causalidade e teleologia, tem-se um objeto, um processo etc. unitariamente homogêneo” (LUKÁCS, 2013, p. 55).

O resultado desse percurso que articula natureza e trabalho (meio e fim) é a constituição de uma coisa homogênea em si mesma que é o processo de trabalho e o seu resultado final, o produto do trabalho. A referida homogeneização deve ser concretizada dialeticamente considerando que o pôr do fim, momento distintivo do trabalho, nasce como necessidade social e precisa atender a esta necessidade. Essa duplicidade gera uma disparidade de raiz entre trabalho (fim) e meio (natureza) A homogeneização do pôr teleológico encobre uma importante questão, indicando que a preponderância do fim sobre os meios não é algo muito simples: a efetivação ou não do pôr de finalidade depende da adequada investigação dos meios e da captura das causalidades dadas e sua transformação em causalidade posta. A compreensão inadequada das legalidades e causalidades da natureza para a execução do pôr do fim, impede a efetivação desse pôr e ele permanece como uma ideia que não se realizou. Há aqui – na investigação dos meios

– o fundamento ontológico da conexão entre o trabalho e o saber científico (e o seu desenvolvimento posterior).

A reorganização das causalidades dadas em causalidades postas e a utilização das legalidades naturais para a execução de um fim previamente ideado, tem por resultado, como afirmamos acima, algo que é inteiramente novo em relação à natureza pré-existente. Evidenciando que já nas formas mais primitivas do pôr teleológico se produz, necessariamente, o novo, o trabalho produz o salto ontológico do ser orgânico para o ser social exatamente por produzir o novo permanentemente; o ser social é um “ente teleologicamente produzido” (LUKÁCS, 2013, p. 61). O ser social é o novo em comparação ao ser orgânico, ainda que este seja seu fundamento ineliminável, segue desse devir que já se pode identificar nas formas primeiras do trabalho a tendência ao afastamento das barreiras naturais. Se trabalho produz o novo, este novo exige a ampliação permanente do conhecimento adequado das causalidades e legalidades naturais, ou ainda, a redução do peso e importância da causalidade dada sobre a reprodução do indivíduo e do gênero humano. No ser inorgânico e no ser orgânico ocorre um permanente devir do mesmo, “um contínuo ser-outro” (Idem), somente o acaso pode produzir algo novo; no ser social a produção do novo está inscrita na própria constituição do ser.

Com o trabalho especificamente humano, a consciência deixa de ser, em sentido ontológico, um mero epifenômeno e adquire centralidade ao permitir (e impelir) que o produtor efetive modificações (transformadoras, reformadoras etc.) na natureza. Algo distinto verifica-se na consciência nos animais mais desenvolvidos, ainda que sua existência seja algo indisputável, não pode ir além de servir à manutenção e reprodução filogenética e ontogenética. Aqui a consciência se apresenta como um estágio parcial secundário do andamento da reprodução biológica e essa reprodução está sujeita às leis próprias da biologia - e isso também vale tanto para a reprodução filogenética quanto ontogenética. No caso do gênero humano, a centralidade da consciência só pode ser demonstrada na práxis humana. Já sabemos que o trabalho constitui a protoforma do agir humano e agora podemos concluir que o trabalho especificamente humano, tomado enquanto categoria universal/geral, é a causa primeira do processo de humanização do ser humano.

A consciência humana em sua determinação do existir, aciona dois atos que são heterogêneos, mas intrinsecamente correlacionados: o espelhamento e o pôr de

cadeias causais. O espelhamento só vem a ser com a separação efetiva entre sujeito e objeto, dizendo de outro modo, para que o produtor espelhe a realidade natural em sua consciência é preciso que existam objetos independentes do sujeito que espelha. Ao realizar esse ato de consciência, o sujeito (produtor), com graus variados de acuidade, se apropria intelectualmente do real dado. A separação sujeito e objeto é uma exigência do trabalho especificamente humano e o fundamento para o existir humano em sua especificidade puramente social. No espelhamento constitui-se uma emulação da realidade reproduzida pela consciência que devém específica da consciência. Essa “realidade” não é exatamente uma realidade, mas uma conformação de objetividade e, adverte Lukács (2013, p. 66), devido a esse fato – e tratando ontologicamente a questão – não é possível que essa nova objetividade (reprodução ideal da realidade) seja semelhante ou idêntica à realidade existente que é reproduzida na consciência. Segue, revela Lukács, que o ser social se divide em dois estágios heterogêneos e opostos: o ser existente objetivamente e o espelhamento desse ser pela consciência que procura capturar suas causalidades e legalidades do real existente.

O espelhamento ao se voltar para o ser-em-si do objeto natural, em sua totalidade real incomensurável e que é independente da consciência, e buscar apreendê-lo através de sua reprodução ideal, pode incorrer em erros. Os sistemas de mediação que o ser social criou ao longo de sua história, complexificam o processo de espelhamento, todavia, a possibilidade do erro permanece associada a distância entre a consciência que objetiva o real pensado e o ser-em-si da realidade concreta. Lukács (2013, p. 67), nesse ponto, adverte que as reproduções ideais do real são ocasionadas pelos pores teleológicos – “em termos genéticos, pela reprodução social da vida, na sua origem pelo trabalho” – por esse motivo a reprodução ideal do ser-em-si real nunca será uma cópia fotográfica perfeita desse real. Para o autor magiar, na orientação teleológica do espelhamento está a matriz da sua fertilidade em descobrir novidades; a objetivação, propiciada pelo espelhamento, atua em direção contrária. O desenlace dessa tensão é o produto da interação dessas tendências opostas – o que sempre ocorre com os complexos do ser social.

Na continuidade de sua exposição, Lukács ressalta que o espelhamento, tomado ontologicamente, é exigência crucial para o arranjo das cadeias causais e ainda que não seja ser, e sim forma de objetividade, não pode ser entendido, como faz Hartmann, enquanto “existência espectral da possibilidade” (LUKÁCS, 2013, p. 68). O

pôr teleológico, também tomado ontologicamente, tem no seu nível essencial a potencialidade (*dynamis*) aristotélica<sup>4</sup> – ele pode ou não se efetivar enquanto realidade em-si. No processo de trabalho universal/geral, o caráter alternativo de qualquer pôr aí realizado se manifesta na passagem do espelhamento (forma de não-ser) ao ser produtivo que põe nexos causais; aqui se apresenta a própria potencialidade (*dynamis*) “que pode ser considerada como caráter alternativo de qualquer pôr no processo de trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 70). A seleção das matérias-primas e dos instrumentos a serem utilizados no processo de trabalho são atos de consciência que se associam ao espelhamento do ser-em-si através da experiência e da observação. Nessa seleção há duas escolhas que se interrelacionam de maneira heterogênea: (a) é adequado ou não escolher determinada matéria-prima para um determinado fim? (b) O télos almejado é adequado ou não? Essas duas escolhas só podem vir-a-ser se têm por princípio um sistema de espelhamento do ser-em-si existente que é “um sistema de atos não existentes em-si” e que “funciona dinamicamente e é dinamicamente elaborado” (LUKÁCS, 2013, p. 71). O salto ontológico do ser natural (orgânico e inorgânico) para o ser social só pode ocorrer quando há a consolidação dos efeitos do espelhamento (que é um não-existente) em uma práxis constituída de maneira a produzir alternativa.

Para enfatizar, dada a importância da questão, somente as alternativas que se apresentam ao produtor de valores de uso no ato do trabalho (universal/geral) podem transformar a potência em ente. Esse é o limite superior da possibilidade de a potência vir a ser ente; o limite inferior é o que especifica quando e como um reflexo da realidade orientado pela consciência para uma realização pode devir possibilidade (LUKÁCS, 2013, p. 75). O atendimento de necessidades, e as representações ideais sobre essas necessidades, determinam a conformação do projeto a ser executado, os pontos de vista e as tentativas de espelhar adequadamente as relações causais da realidade existente. Toda racionalidade acionada para a práxis do trabalho depende da necessidade concreta que o produto singular deve atender. Segue que a racionalidade nunca pode ser absoluta; trata-se da racionalidade concreta de uma conexão “se...então”. A alternativa só se torna possível porque no interior da estrutura social predominam essas conexões necessárias e a alternativa, para se apresentar no interior do complexo concreto, pressupõe a ocorrência sucessiva de passos singulares (LUKÁCS, 2013, p. 76).

<sup>4</sup> Lukács (2013, p. 69-70), citando Aristóteles, destaca que o que tem potência de ser também tem a potência de não ser. Dessa maneira, o *dynamis* ou a potencialidade é de ser e de não ser.

Oferecendo uma primeira abordagem do conceito de liberdade, Lukács lembra que alternativa e predeterminação são reciprocamente excludentes e alternativa é o fundamento ontológico da liberdade de decisão. Como alternativa, nesse nível de abstração da exposição de Lukács, é alternativa presente na práxis do trabalho, ela (alternativa) não pode se referir à realidade em geral. Trata-se de alternativa entre rotas cujo télos é, em última instância, produto do ser social no interior do qual o produtor age, decide e produz<sup>5</sup>. O escopo decisório é balizado pelo complexo concreto de ser no interior do qual ele (produtor) existe, esse complexo oferece possibilidades determinadas que o produtor pode tomar como objetos do seu pôr teleológico. Eis que é o ser social complexo e concreto que estipula “o pôr das cadeias causais no interior do pôr teleológico” (LUKÁCS, 2013, p. 76). Em suma, do processo social real surgem o pôr teleológico e a revelação e utilização dos meios e a determinação do terreno das perguntas e respostas das alternativas que podem vir a ser efetivadas. No ato da alternativa há o momento da escolha dentre alternativas; a consciência do produtor é o lugar no qual essa escolha se efetiva, sendo essa função ontológica da consciência humana o que retira o caráter epifenomênico que a consciência possui nos animais – a consciência animal é subordinada ao instinto e à biologia – e concede posição de fenômeno principal à consciência.

Lukács arrisca apresentar, de forma breve, a gênese ontológica da liberdade a partir do ato da alternativa no interior do processo de trabalho (universal/geral) produtor de valores de uso. Já sabemos, com Lukács, que a alternativa é a categoria que permite a efetivação da potência (*dynamei*), agora precisamos apresentar o seu cerne ontológico primordial. Lukács sugere que o atributo cognitivo é a condição preponderante. Ampara essa compreensão sinalizando que a busca da satisfação da necessidade leva o humano a interpor, entre a necessidade e sua satisfação, o pôr do fim (o trabalho) e destacando que é essa a diferença com o proceder dos animais mais desenvolvidos – neles a satisfação é atendida pelos instintos determinados biologicamente. A simples presença do trabalho especificamente humano focaliza o comportamento consciente-cognitivo do produtor como momento crucial do atendimento das necessidades e demarca a diferença entre o comportamento instintivo dos animais superiores e a mediação, entre necessidade e atendimento, que é realizada pelo trabalho. Ou ainda, o trabalho especificamente humano

<sup>5</sup> “O sujeito só pode tomar como objeto de seu pôr de fim, de sua alternativa, as possibilidades determinadas a partir e por meio desse complexo de ser que existe independentemente dele” (LUKÁCS, 2013, p. 76).

se apresenta como uma conquista do procedimento em que a consciência devém dominante sobre o puro instinto. Todo produtor busca o êxito de sua empreitada, para isso o seu pôr do fim e suas escolhas dos meios são determinados pela apreensão mais adequada possível do ser-em-si objetivo. Além disso, quanto aos fins e meios, o produtor tem que proceder do modo mais adequado possível ao seu ser-em-si. O que exige o domínio da consciência sobre o instinto e do conhecimento sobre o puramente emocional, pois instinto e emoções podem estorvar a intelecção objetiva do ser-em-si existente.

O espelhamento apropriado do ser-em-si é pré-condição para que o trabalho aconteça e é o que é capaz de efetivar as causalidades naturais “cujo caráter heterogêneo e indiferente com respeito ao pôr do fim pode conduzir à sua transformação em causalidade posta, a serviço do pôr teleológico” (LUKÁCS, 2013, p. 79). Nosso autor prossegue e explica que, em último caso, as alternativas concretas do trabalho acarretam tanto a definição do fim quanto a execução dos passos para a obtenção desse fim, ou seja, alternativas concretas produzem uma escolha entre certo e errado – aqui temos “sua [da alternativa] essência ontológica” (Idem). Essa essência, continua Lukács, pode ser resumida como a capacidade de transmutar a potência (*dynamis*) em efetuação concreta-factual. Aqui o caráter cognitivo fundamental das alternativas do trabalho se revela como uma característica permanente, sendo esse caráter cognitivo primário “o ontológico ser-propriadamente-assim do trabalho” (Idem). E, arremata Lukács, o ser-propriadamente-assim ontológico do trabalho pode ser ontologicamente identificado como completamente autônomo “das formas de consciência nas quais ele se realizou originalmente e talvez até por muito tempo depois” (Idem).

O que Lukács (Idem) delinea com essa exposição é que a “consequência ontológica necessária do ser-propriadamente-assim objetivo do trabalho” é a transformação do produtor, do sujeito da ação; a conclusão sugerida pelo autor é que a partir da protoforma do agir humano (trabalho) temos o início do vir-a-ser humano do ser humano. O domínio da consciência sobre o instinto e emoções, que se inicia no trabalho especificamente humano já em suas formas primitivas, exige sua renovação permanente, conformando uma continuidade que se faz presente em cada trabalho singular enquanto uma nova alternativa. Com a efetivação do télos do trabalho, a consciência (enquanto intelecção correta das causalidades dadas) reforça seu domínio sobre o instinto e as emoções. Ocorre que o aspecto biológico-instintivo do ser humano (sua pura animalidade) se transforma na medida em que as cadeias causais dadas do ser-em-si

humano são adequadamente conhecidas e, no processo de trabalho, devem cadeias causais postas para a obtenção de um fim. O produtor, para a execução adequada do trabalho, de acordo com a prévia ideação, necessita controlar seus movimentos físicos e seu intelecto em sentido oposto ao proceder puramente instintivo-emocional. Nesse processo, a potência (*dynamis*) do que há de especificamente humano no ser humano se efetiva e temos o devir humano do ser humano a partir da protoforma do agir humano (trabalho universal/geral). A experiência acumulada pelo gênero humano a partir dos trabalhos singulares executados e continuamente repetidos toma o rumo de uma dinâmica dupla que exclui e perpetua os movimentos usuais da práxis do trabalho. Os movimentos são perpetuados enquanto reflexos condicionados, que se assemelham ao agir instintivo dos animais superiores por serem inconscientes (ainda que resultantes de atos conscientes que se conservam na práxis do trabalho), todavia, eles podem ser revogados, encontrando seu fim, e sendo substituídos por outros reflexos condicionados – desde que a dinâmica da interação do trabalho singular com o todo complexo societário assim o exija. Em suma, o reflexo condicionado traz consigo a marca que o originou – o pôr teleológico “que cria uma distância, determina os fins e os meios, controla e corrige a execução” (LUKÁCS, 2013, p. 81).

O distanciamento entre sujeito e objeto associado ao espelhamento é o que obriga o produtor a dominar conscientemente seus instintos e emoções. Esse domínio envolve comportamentos cruciais para o vir-a-ser humano do ser humano e alicerça os temas basilares de qualquer sistema ético-moral. O trabalho especificamente humano dá início ao longo processo de autodomínio do ser humano, pois esta é condição necessária para a efetivação do fim previamente ideado e efetivado na práxis do trabalho. O autodomínio, por evidente, exige o afastamento das barreiras naturais e a afirmação da determinação puramente social do ser humano. No âmbito da constituição do ser social, que se inicia com o salto ontológico do trabalho, temos que destacar o pôr teleológico que já não incide sobre a primeira natureza ou não se ocupa dos processos de mediação entre o produtor e a natureza a ser transformada para a produção de valores de uso; mas que tem por objetivo influenciar a consciência de outros seres humanos para realizarem, *em última instância*, pores teleológicos concretos que envolvem interação produtor e natureza para a produção de valores de uso. Esses são uma segunda forma de pôr teleológico ou pores teleológicos secundários e, enquanto o pôr teleológico primário visa

mobilizar cadeias causais, o pôr teleológico secundário busca mobilizar outros pores teleológicos.

### **3. Valor e Substância**

A produção do novo no sujeito é consequência inevitável do par categorial teleologia e causalidade posta. Retomando o fato de que o pôr teleológico e sua efetivação são o que instauram o humano singular em sua humanidade, constatamos que estamos diante de uma práxis para a qual o dever-ser é o momento determinante imediato. Qualquer movimento para a realização do pôr do fim é um dever-ser na medida em que tal movimento exige a averiguação do *se e como* ele (o movimento) efetiva o pôr do fim. Decorre que há uma inversão na determinação da causalidade no ser social em comparação ao ser orgânico; no ser orgânico há um desenvolvimento causal em que o passado determina o presente. No ser social o fim (presente na consciência do produtor) vem antes da realização. Com o intuito de melhor esclarecer esse ponto, vamos tomar o exemplo de Lukács: ocorre que uma modificação no meio ambiente provoca a adaptação/adequação dos seres vivos e essa adequação provém de uma necessidade causal – “as propriedades produzidas no organismo por seu passado reagem a tal transformação, conservando-se ou destruindo-se” (LUKÁCS, 2013, p. 98). Como já foi dito, no caso do ser social o fim, presente na consciência do produtor, antecede a sua realização. Dizendo de outro modo, cada ação adotada no processo de produção é orientada pelo futuro já presente na consciência do produtor. As causalidades dadas no ser natural são selecionadas, reorganizadas e acionadas com o objetivo da realização do fim já posto no início do processo do trabalho. Segue que no processo de trabalho as legalidades da natureza se realizam em causalidades não mais espontâneas, mas orientadas pelo pôr do fim do processo de trabalho especificamente humano. No processo de trabalho há a orientação teleológica da causalidade dada no ser natural e o pôr de um processo causal que envolve o aperfeiçoamento da seleção, orientação e organização dos processos causais dados e espontâneos. Lukács conclui, corretamente, que para o produtor “esse agir determinado a partir de um futuro definido é exatamente um agir conduzido pelo dever-ser do fim” (LUKÁCS, 2013, p. 98).

O espelhamento adequado das causalidades dadas e a passagem para causalidades postas, além da escolha dos procedimentos adequados para o efetivação do

fim, só podem vir-a-ser a partir do fim previamente ideado. O espelhamento correto da realidade é condição para que o dever-ser opere, ainda assim, a opção entre alternativas que se apresentam no processo de trabalho só podem ser avaliadas como certas ou erradas, falsas ou verdadeiras, a partir do fim que é a efetivação do pôr teleológico. Com isso torna-se patente que no par categorial dever-ser e espelhamento (teleologia e causalidade posta) o momento predominante é do dever-ser. Essa constatação nos impele a enfatizar a gênese do dever-ser a partir da essência teleológica do trabalho e a destacar que, entre o trabalho como modelo do agir humano e os agires mais complexos, vigora a relação de identidade da identidade e não identidade que explicitaremos em seguida. Antes, cabe reafirmar que o dever-ser ontologicamente determinado na práxis do trabalho determina o comportamento do sujeito no processo de trabalho e, ao mesmo tempo, determina seu comportamento consigo mesmo enquanto sujeito dessa práxis. Segue-se que o processo do trabalho ao constituir o télos, o objeto e os meios, ocasiona a essência do agir subjetivo, do que podemos concluir que a subjetividade assim constituída cumpre uma função auxiliar na realização da prévia ideação. O autodomínio humano, que tem início com o trabalho especificamente humano, é corolário imperioso do dever-ser mobilizado na práxis do trabalho. Esse autodomínio é organizado e guiado pela objetividade do processo, a objetividade do processo de trabalho, considerando sua essência, tem por arrimo a existência real-concreta do objeto e dos meios de trabalho. Temos que partir dessa objetividade reguladora para apreender adequadamente como o dever-ser, no trabalho, atua sobre o sujeito e sua consciência. O procedimento concreto que se verifica no trabalho é o decisivo para o próprio trabalho; o intercorrer endógeno ao sujeito que trabalha não necessariamente afeta o próprio processo de trabalho. Ainda que, como já dito, o dever-ser do trabalho, engendre o início do autocontrole humano sobre seus instintos e emoções e, portanto, seja o ponto inicial do desenvolvimento de qualidades humanas que serão decisivas para o surgimento de práxis mais desenvolvidas; tais modificações nos indivíduos não são direcionadas, inicialmente, para a totalidade da singularidade enquanto pertencente ao gênero humano – na verdade, essas modificações agem, de imediato, no próprio trabalho.

Observando, mais uma vez, os pores teleológicos secundários, não é difícil constatar que tanto a subjetividade do sujeito que põe a finalidade secundária quanto a subjetividade do humano que se quer influenciar, sofrem modificações – agora a autotransformação do sujeito é o objeto dos pores teleológicos (secundários) e estes pores

têm a marca do dever-ser. Estamos diante de pores com maior grau de complexidade e qualitativamente diferentes dos pores primários, mantendo em comum com esses últimos o fato de que são conexões de dever-ser nas quais o futuro determina o agir presente. Ou dizendo o mesmo de outro modo, nesses casos não é o passado que determina o presente, ao contrário, é o futuro previamente ideado, objetivado como atividade teleologicamente posta para sua autorrealização o que determina o presente, ou seja, determina as práxis que a essa teleologia corresponde.

O fundamento biológico da condição humana é ineliminável, o que leva Marx e Lukács a acentuarem a especificidade do ser social e das categorias puramente sociais que surgem com o novo ser. Ao mesmo tempo, esse fato revela o motivo principal da importância, para o dever-ser no trabalho, que o metabolismo sociedade-natureza adquire. Lukács nos diz que estamos diante da simultaneidade de identidade e não identidade: a relação sociedade-natureza é a base para a eclosão do dever-ser em geral de toda práxis voltada para a satisfação de necessidades humanas e, ao mesmo tempo, é o alicerce da formação desse dever-ser em geral, “da sua qualidade particular e de todas as barreiras de determinação do ser que são geridas e determinadas por esse dever-ser enquanto forma e expressão de relações da realidade” (LUKÁCS, 2013, p. 105).

O dever-ser e o valor se apresentam como categorias do ser social que são indivisíveis. Já vimos que o dever-ser é decisivo para a práxis do trabalho, todavia, essa função só pode ser realizada porque o télos do trabalho constitui-se em algo que tem valor para o produtor. Segue daqui que o valor devém existente ao assentar o dever-ser da práxis de trabalho como o princípio que tem que orientar essa práxis; tipificando que valor e dever-ser são condição de um único e sui generis complexo – o complexo do trabalho. Lukács ensina que o valor, além de atuar principalmente sobre o pôr teleológico, é o princípio de avaliação do que é objetivado pelo trabalho; já o dever-ser vigora precipuamente como regulador do processo de trabalho. Essa diferença entre eles não elimina a interconexão antes assinalada, ao contrário, a concretiza. De todo modo, tomando o valor como algo que se associa e marca o produto final do processo de trabalho, a pergunta que surge, segundo Lukács, é se o caráter distintivo do valor é objetivo ou subjetivo, ou ainda, se o valor é ligado à objetividade do valor de uso que é reconhecido como valor no ato de valoração do produtor ao trabalhar ou se o valor se manifesta como consequência de atos valorativos?

A explicação desse ponto leva o autor a recorrer à categoria valor de uso. O valor de uso, com algumas poucas exceções, é produto do trabalho especificamente humano e sua produção, ao longo da história do gênero humano, é um processo que envolve o avanço das forças produtivas do trabalho e a maior socialização do trabalho, do que decorre o afastamento das barreiras naturais. Os valores de uso “representam uma forma de objetividade social” (LUKÁCS, 2013, p. 107) e enquanto produto do metabolismo entre a sociedade humana e a natureza, e ao passo que é algo presente em toda e qualquer formação social e sistema econômico, não sofre modificação histórica; contudo, suas formas fenomênicas se alteram entre formações e sistemas econômicos e, inclusive, no interior de uma mesma formação. Em suma, valor de uso é objetivo. A sua objetividade, como propriedade das coisas, causa estranheza se consideramos que a natureza apenas apresenta o processo contínuo do vir-a-ser que, por sua vez, é determinado causalmente. Lukács resume a questão dizendo que “só referida a um pôr teleológico a utilidade pode determinar a espécie de ser de qualquer objeto, apenas nessa relação pertence [a utilidade] à essência desse último, enquanto existente, ser útil ou o seu contrário” (LUKÁCS, 2013, p. 108). Na sequência, Lukács advoga que para chegar a essa conclusão a respeito da utilidade (que só pode ser determinada se referida a um pôr teleológico) era necessário, para a filosofia, elucidar a função ontológica do trabalho e, além disso, revelar que o trabalho é fundante do ser social.

Retomando a questão do valor, Lukács (2013, p. 111) adverte que sua (do valor) gênese ontológica tem como ponto inicial o trabalho especificamente humano produtor de valores de uso. Nesse trabalho, a alternativa que se apresenta é entre o que pode ou não satisfazer necessidades humanas, sendo, portanto, uma alternativa entre o que é útil e o que é inútil; a alternativa envolve a questão da utilidade e se instaura como ingrediente dinâmico do ser social. A objetividade do valor, conforme tratamos acima, traz em si a realização, ou efetivação, do valor em questão e, nesse caso, demonstra a correção do pôr de finalidades que originou o trabalho. Há que destacar o traço ontológico do “se...então” presente na concreção do valor<sup>6</sup>. A disseminação de que uma objetivação do trabalho humano é valor (é útil) – somente quando pode atender da maneira mais adequada possível às necessidades humanas – articula a relação “se...então” no interior de uma “abstração orientada para a legalidade”. Lukács arremata dizendo que por essa

<sup>6</sup> Diz Lukács (2013, p. 111): “uma faca tem valor se corta bem”.

razão “o valor que aparece no trabalho enquanto processo que reproduz valor de uso é sem nenhuma dúvida objetivo” (LUKÁCS, 2013, p. 111). E isso por dois motivos: por um lado, a objetivação do pôr teleológico pode ser mensurada e, por outro, o pôr do fim em questão, portador da relação “se...então” com a satisfação das carências humanas, do mesmo modo pode ter sua existência demonstrada e comprovada em sua objetividade e validade. Segue que não é adequado sustentar que o valor seja constituído por pores singulares que atribuem valor à coisa objetivada. Na verdade, “o valor que aparece no processo e que confere a este uma objetividade social é que decide sobre se alternativa no pôr teleológico e na sua realização é adequada a ele, isto é, se era correta, valiosa” (LUKÁCS, 2013, p. 112).

Quando consideramos um todo complexo mais desenvolvido no interior do qual predominam pores teleológicos secundários, percebemos que a questão do valor é muito mais intrincada, multívoca e polissêmica do que pudemos descrever para o caso do metabolismo sociedade e natureza. Tomando a tendência geral do complexo econômico de ampliar sua socialização, podemos vislumbrar a distância que o separa do simples trabalho produtor imediato de valores de uso que estávamos analisando acima. O complexo econômico mais desenvolvido, portanto, mais mediado, é produto de pores teleológicos singulares, das alternativas que a eles se apresentam e de suas efetivações. Os valores, que têm sua origem ontológica nesse trabalho simples produtor de valores de uso permanecem, enquanto objetividade, no complexo econômico mais mediado. Segue que as cadeias de causa e efeito, desencadeadas pelo pores teleológicos singulares, interagem de modo imediato e mediato resultando no devir social enquanto totalidade em processo. Se no trabalho simples, criador de valores de uso, as decisões tomadas pelo produtor se orientam pelo valor com convicção plena; ocorre que a totalidade complexa em processo, atingido certo padrão, já não pode mais ser imediatamente assimilada pelos produtores singulares que instauram os pores teleológicos e acionam as alternativas. Agora, objetivamente o valor já não determina os pores teleológicos com a certeza apropriada e, subjetivamente, o faz sem uma consciência satisfatória. Os produtores já não podem depreender adequadamente as legalidades das deliberações tomadas, todavia, o valor continua existindo objetivamente e, por ser objetivo, prescreve os pores teleológicos singulares que, necessariamente, são guiados pelos valores.

Um exemplo da manifestação dessa realidade no complexo econômico mais mediado é o princípio do governo do tempo ou da economia de tempo. Retomando Marx

dos *Grundrisse*, Lukács lembra que “economia de tempo, a isto se reduz afinal toda economia” (MARX, 2011, p. 119) e, dessa maneira, o autor húngaro assinala uma lei transistórica do ser social – o que é uma outra forma de apresentar a tendência ao recuo das barreiras naturais que tratamos anteriormente<sup>7</sup>. Ocorre que as consequências de diversos fenômenos produzidos por incontáveis pores teleológicos se condensam nessa lei e retornam sobre os pores teleológicos singulares definindo-os de tal modo que cada produtor singular tem que se adequar a lei da economia do tempo ou perecer. Segue disso que a lei da economia de tempo também é uma relação de valor e apreender adequadamente essa característica é decisivo para a reconstituição da leitura de Lukács sobre o processo de humanização do ser humano e da determinação da substância específica do ser social.

Sabemos, com Lukács (2013, p. 114) pelo exposto anteriormente, que no trabalho simples, produtor de valores de uso, o produtor, por um lado, domina as causalidades e legalidades da natureza inorgânica e orgânica, buscando o atendimento de suas carências especificamente humanas e, por outro lado, dá início ao domínio sobre seus instintos, emoções e afetos – sendo esse o ponto de partida da gênese das faculdades especificamente humanas do ser humano. Agora, constatamos que a legalidade endógena do complexo econômico que constitui a economia de tempo, associa-se à divisão social do trabalho e a sua conseqüente complexificação e é a origem da tendência à pura sociabilidade do ser social. Dizendo o mesmo de outro modo: esse andamento rumo a economia de tempo, engendra a pura sociabilidade – sem levar em conta as maneiras de compreensão dos produtores que o acionam – e é manifestamente a rota que percorrem as categorias desde

seu ser-em-si originário até um ser-para-si sempre mais ricamente determinado e sempre mais efetivo. Ora, a encarnação adequada desse ser-para-si da socialidade desdobrada, que chegou a si mesma, é o próprio homem. (...), o homem na sua concreta práxis social, o homem que com suas ações e nas suas ações encarna e faz realidade o gênero humano (LUKÁCS, 2013, p. 114).

Lukács, recorrendo mais uma vez ao Marx dos *Grundrisse*, escora a ideia de que economia de tempo é a verdadeira economia e, portanto, essa poupança de tempo é sinônimo de desenvolvimento das forças produtivas. Marx arremata essa questão dizendo

<sup>7</sup> Sobre a incompreensão dessa lei transistórica e a identificação da ontologia com metafísica, ver Postone (2014). Duayer e Araujo (2020a e 2020b) e Araujo (2020a).

que “poupança de tempo de trabalho é o equivalente ao aumento de tempo livre, *i.e.*, tempo para o desenvolvimento pleno do indivíduo, desenvolvimento este que, como maior força produtiva, retroage sobre a força produtiva do trabalho” (MARX, 2011, p. 593). Torna-se inequívoca a associação que Marx realiza entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento do ser humano. O produtor singular ao pôr finalidades e realizar escolhas dentre alternativas constitui um complexo dinâmico gerador de legalidades (como a economia de tempo) que está para além da vontade desse produtor singular e o constrange enquanto realidade social determinada e concreta. Esse complexo dinâmico, em sua processualidade, contraditória e dialética, faz e refaz “tanto as relações que tornam possível o desenvolvimento superior do ser humano como, no próprio ser humano, aquelas faculdades que transformam em realidade tais possibilidades” (LUKÁCS, 2011, p. 115)<sup>8</sup>. Concluimos que o ser humano, para Marx e Lukács, é o *alfa* e o *ômega* de todo esse processo, ele é a sua essência real.

Nesse ponto, Lukács transparece que está considerando a sociedade do capital como exemplo da manifestação do caráter objetivo do valor econômico<sup>9</sup>. Diferenciando valor econômico do valor presente na atividade simples de trabalho humano produtor de valores de uso, advoga que a objetividade do valor econômico, estribado no metabolismo ser humano e natureza (trabalho especificamente humano), apresenta um caráter objetivo que ultrapassa essa momento primordial. Isso ocorre, como vimos, a partir da tendência inerente ao processo de trabalho (mesmo o mais simples) de deslanchar a legalidade da economia de tempo, aumento da força produtiva e recuo das barreiras naturais, que produzem o processo de humanização do ser humano. O valor econômico, prossegue o autor, apresenta um incremento qualitativo em relação ao valor associado ao trabalho simples e produtor de valores de uso, constituindo um duplo movimento antinômico: por um lado, acentua-se a especificidade da utilidade do valor rumo à totalidade da vida humana, ou seja, no sentido do universal. Para Lukács a marca distintiva desse processo é o devir progressivamente abstrato da utilidade que tem por ápice o período em que “o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade e em si mesmo contraditório, assume um papel de guia nos intercâmbios sociais dos homens” (LUKÁCS, 2013, p. 116).

<sup>8</sup> A Boitempo optou por traduzir *Menschen* por homem, todavia, entendemos que o mais adequado seria traduzir como ser humano, por isso apresentamos a citação com essa alteração.

<sup>9</sup> Ainda que o texto não seja claro o suficiente para afirmarmos que o que Lukács chama, nesse ponto, de valor econômico é o valor – categoria específica da sociedade do capital e momento predominante da contradição constitutiva da forma mercadoria – assim o interpretamos.

Como o valor de troca<sup>10</sup> não pode eliminar seu pressuposto, o valor de uso, o que temos é uma nova categoria (valor de troca) que não nega abstratamente o valor de uso, mas, ao contrário, é produto dialético de especificações primordiais encontradas na sua própria gênese enquanto valor de troca. Por outro lado, prossegue Lukács, esse devir, que comandou e orientou a constituição do primeiro modo de produção puramente social – a sociedade do capital<sup>11</sup> – é um processo contraditório pois se trata da constituição de uma sociabilidade desenvolvida a partir da produção e que é um sistema social encerrado em si mesmo, arrimado no econômico. Sabemos que para essa esfera da vida (econômica) a práxis real só vem a ser tendo por fundamento os pores teleológicos e as investigações dos meios para a efetivação desses pores – ambos iminentes à esfera do econômico e orientados por ela. Segue que o estabelecimento ontológico da esfera do econômico esclarece seu vínculo com outras esferas da práxis humana, sendo mantida a prioridade ontológica do econômico em relação a essas outras esferas.

Considerando uma esfera do ser social, no caso a econômica, a partir dessa figuração ontológica, passamos a ter condições para explicar a gênese do desenvolvimento de categorias mais complexas e mediadas, portanto, segundo Lukács, superiores, a partir de categorias mais simples ou fundantes. Lukács (2013, p. 117), com isso rejeita tanto a dedução ontológica das categorias e valores em que se parte do conceito geral abstratamente compreendido; quanto rejeita a ontologia materialista vulgar que sustenta que as categorias complexas ou superiores são produtos mecânicos das categorias simples ou fundantes. Essa especificação é muito importante para compreender e explicar de modo adequado a relação entre o valor econômico e os outros valores presentes em outras práxis sociais.

Já abordamos a diferença entre os pores teleológicos primário e secundário, agora, ao tratarmos do complexo econômico mais mediado e mais concreto, verificamos que esses pores sofrem alterações. Por evidente, quanto mais mediado for o ser social, maior a importância dos pores secundários, todavia, os pores primários passam por modificações que, ainda que não alterem sua essência primordial, produzem diferenças

<sup>10</sup> O que Lukács chama, nesse trecho, de valor de troca é o valor. A pouca precisão no uso dessas categorias coloca dificuldades a mais para a interpretação do texto. Note que anteriormente o valor parecia ser tratado como valor econômico.

<sup>11</sup> Lukács se refere aqui ao capitalismo e ao socialismo enquanto as criações desse processo. Naturalmente, no nosso entendimento, o chamado socialismo real nada mais era do que uma sociabilidade do capital em que as personificações do capital não eram as proprietárias de direito dos meios de produção e, ainda assim, toda vida humana tinha por eixo organizativo o valor em sua permanente auto expansão – ainda que configurasse um tipo de capital atrofiado. Sobre essa questão cf. ARAUJO, 2016 e 2108.

que devem ser destacadas. No complexo econômico, o valor e os pores de valor, se tornam cada vez mais multifacetados tomando como ponto de partida os pores teleológicos primários. Avançando para outros complexos não econômicos, nos defrontamos com temas muito mais emaranhados e qualitativamente diferentes dos verificados na esfera do econômico. Tomando a esfera do direito como exemplo, Lukács adianta que nela se verifica a continuidade do ser social. Essa esfera (direito) surge como um tipo de práxis social e regulamentação da práxis social, adquire autonomia relativa ao longo da história da espécie humana sem, com isso, perder a característica distintiva de ser uma forma de medição que emergiu para cumprir a função de regular, de maneira mais eficiente, a reprodução do ser social. A autonomia relativa que possui em relação a esfera do econômico, além de sua estrutura díspar em comparação à estrutura do econômico, são componentes cruciais para que a esfera do direito cumpra sua função mediadora da forma mais eficaz possível. Dependência objetiva e heterogeneidade em relação à esfera do econômico tipificam a autonomia relativa da esfera do direito, segundo Lukács. A contradição dialética das duas esferas (economia e direito) determina a especificidade e a objetividade social do valor. Precisamos agora considerar, a partir do que já assinalamos acima, que os pores simples associados à produção de valores de uso já iniciam o desenvolvimento das faculdades especificamente humanas (em fases muito iniciais, apenas como *dynamei*) nos produtores singulares e nas suas relações sociais incipientes e garantem a gênese do gênero humano. Sendo evidente que as consequências da produção das faculdades especificamente humanas se põem para além da esfera do econômico ainda que não possam eliminar sua presença ou retirar-se do terreno do ser social<sup>12</sup>.

A interdependência entre problemas humanos e práxis real da vida social tem na contraditoriedade um importante momento. Lukács argumenta que as consequências mais extraordinárias do devir humano do ser humano já são engendradas por essas formas contraditórias e, por meio delas, considerando-as no sentido da pura sociabilidade, devem matrizes de impreteríveis confrontos de valor. A título de exemplo, Lukács (2013, p. 119) toma o desenvolvimento da esfera econômica, a partir do próprio salto ontológico do ser orgânico para o ser social, e lembra que ele não é teleologicamente posto enquanto tal,

<sup>12</sup> Aqui é possível aduzir que a complexificação do ser social, o aumento das mediações sociais, a constituição de outros complexos não econômicos, assinala a perda de importância e da centralidade do trabalho produtor de valores de uso para a vida social. O recuo das barreiras naturais significa a redução do peso e importância do trabalho imediato para a reprodução do complexo de complexos que é o ser social.

ainda que esteja arrimado nos pores teleológicos singulares de produtores singulares. Esses pores, vimos, acionam cadeias causais cujas manifestações fenomênicas (históricas e efetivas) facultam o surgimento de contradições entre o desenvolvimento objetivo da espécie humana, a partir do florescimento econômico, e seus resultados sobre o gênero humano.

Lukács acrescenta que se a escolha dentre alternativas em relação ao desenvolvimento econômico, e tendo por modelo o trabalho simples produtor de valores de uso, é inequívoca; quando se trata de posicionamento moral sobre os efeitos do econômico sobre a vida de cada singularidade humana, verifica-se um antagonismo de valores. A explicação para isso, prossegue Lukács (2013, p. 120), é que o decurso econômico e social acontece com uma unitariedade estabelecida de modo legal-causal e as respostas a esse decurso têm que ocasionar uma pronta unitariedade de valor. No trabalho, que em seu nível mais crucial é o próprio metabolismo entre sociedade humana e natureza, a unitariedade que opera na tomada de posição das alternativas econômicas e das não econômicas (ético-morais) é flagrante. Quando o desenvolvimento da sociabilidade, com o correspondente afastamento das barreiras naturais, faz com que a esfera econômica, em sua condição objetiva, venha a ser “segunda natureza” e, simultaneamente, quando concentra-se, principalmente no plano econômico, o teor da alternativa de cada singularidade; temos que a unitariedade em questão torna-se atual. De um modo geral, a contraditoriedade (que muitas vezes assume a forma de um antagonismo direto) entre a esfera do econômico e suas manifestações fenomênicas (humano-sociais) adquire o predomínio; em outras palavras, a legalidade do econômico ao fomentar o antagonismo direto entre a essência do processo econômico e as formas fenomênicas pelas quais ele se manifesta no mundo social-humano, faz desse antagonismo um dos alicerces ontológicos do próprio desenvolvimento social em sua totalidade.

Com o intuito de esclarecer o seu argumento, Lukács (2013, p. 121) nos fala que a superação do comunismo primitivo por comunidades cindidas entre possuidores e não possuidores<sup>13</sup>, promove as singularidades à condição de possuidora ou não possuidora e, com isso, as decisões vitais de cada singularidade constitutiva da universalidade, que é

<sup>13</sup> Lukács, na verdade, fala da superação do comunismo primitivo pela sociedade de classes. Como, em nosso entendimento, sociedade de classes só pode surgir com a sociabilidade do valor, o adequado é falar, nesse nível de análise, de sociedade dividida entre possuidores e não possuidores. Para maiores explicações ver Araujo, 2016, 2018, 2020a e 2020b.

a comunidade, passam a ser significativamente estipuladas por sua condição de possuidor ou não possuidor. Constitui-se um tipo de sociabilidade na qual a essência das decisões alternativas se coloca para além do simples metabolismo sociedade-natureza e com a presença imanente de formas fenomênicas conflituosas. Nesse caso, prossegue o autor, as alternativas estão orientadas para a seleção de valores que se confrontam reciprocamente; agora a práxis é estabelecida como uma luta entre valores concretos providos de validade factual.

Na tentativa de estabelecer a diferença entre valores e a realização de valores em suas consumações nas múltiplas configurações de mudança e de permanência na mudança, Lukács (2013, p. 121-122) indica, em linhas gerais, esse transcurso tomando como exemplo a “decisão socialmente correta ante uma alternativa importante” (Idem, p. 122). Para tanto, ele oferece o conceito de substância como ponto de partida de sua exposição. Ponderando que, no âmbito da filosofia e da ciência, as apreensões contemporâneas do ser solaparam o entendimento de que substância seja algo estático e imutável, sustenta que uma ontologia materialista do ser social deve reconhecer a substância desse ser como portadora de um caráter primordialmente dinâmico. Nesse enquadramento, o autor define que substância é algo que “na contínua mudança das coisas, mudando ela mesma, pode conservar-se em sua continuidade” (Idem). E acrescenta que essa autoconservação não significa que substâncias sejam eternas. Ao contrário, contanto que permaneçam dinamicamente ao longo o período de tempo do seu existir, substâncias podem nascer e morrer e, ainda assim, serão substâncias.

Em seguida, articulando o conceito de valor com o de substância, Lukács recupera a compreensão de que o trabalho (já em sua forma de simples produtor de valores de uso) é a protoforma da práxis humana e que os valores autênticos constituem uma condição imprescindível dessa práxis. Como visto acima, substância é o que no devir do ser social, em sua reprodução social, permanece enquanto continuidade ainda que se modificando; considerando que o ser social é um complexo de complexos que por sua vez são sínteses de pores teleológicos que só existem acionando tomadas de posição em que se aceita ou rejeita um valor, conclui-se que valores adquirem relevo ontológico no ser social por serem objetos dos pores teleológicos – eis aqui a realização dos valores. A matriz da geração ontológica do valor não pode ser tomada como sua realização, pois valores se originam da mudança incessante da conformação do ser social e os valores, que surgem dessa mudança incessante, manifestam-se justamente pelos pores

teleológicos que realizam os valores. Sabemos que o ser humano, com mais ou menos consciência, no seu cotidiano, se defronta com (e toma posição em relação as) alternativas efetivas que são produzidas a partir do desenvolvimento da sociabilidade a que pertence esse indivíduo que decide – aqui o valor já está abarcado. Um valor pode vir a ser efetivo socialmente sem assumir uma forma consciente para o produtor singular, basta tomar como exemplo o domínio sobre os instintos, emoções e afetos que tem início já nas formas simples de trabalho, para constatarmos que esse é um valor para o qual ocorre exatamente essa dissociação.

Por outro lado, adverte Lukács, o vir a ser consciente dos valores, considerando o ser social como uma totalidade, não é fortuito. A elucidação desse vir a ser consciente exige que se considere que valor é uma relação social em que se mobilizam o indivíduo, o fim e o meio e, por isso, valor possui um “caráter de ser, ontologicamente social” (LUKÁCS, 2013, p. 123). Para Lukács, o ser social do valor também abrange um componente de possibilidade pois em si só pode determinar o âmbito no qual as alternativas efetivas podem ocorrer, assim como pode determinar o cerne social e individual dessas alternativas e as direções em que se pode solucionar os problemas presentes nas alternativas. Lukács enfatiza que “valor, através dos atos que o realizam, alcança o desdobramento desse ser em si [do valor], sua elevação para o verdadeiro ser-para-si” (Idem). A práxis humana está inexoravelmente entrelaçada com o valor, sendo o valor o que compele sua efetivação a suas determinações, sem que isso signifique que possamos deduzir intelectualmente do valor a sua realização. Alternativas são alicerces incontornáveis da práxis humano-social e só podem ser desagregadas abstrativamente, pelo intelecto, e não realmente, das decisões individuais. Para o ser social, o sentido da decisão dentre alternativas submete-se ao valor, ou ainda, depende “do complexo respectivo das possibilidades reais de reagir praticamente ante a problematicidade de um *hic et nunc* histórico-social” (Idem). Consequentemente, decisões frente a alternativas que efetivam possibilidades autênticas, homologando ou não o valor, constituem-se, em cada fase do desenvolvimento do ser social, em modelo exemplar positivo ou negativo.

A exemplaridade, nas formações sociais ainda pouco mediadas, nos diz Lukács, é transmitida oralmente e os heróis da mitologia dessas formações são aqueles indivíduos que ao se posicionaram frente às alternativas, que surgem na vida dessas comunidades, oferecem respostas que devenham relevantes socialmente e permanentemente (seja de modo positivo ou negativo) para a reprodução da comunidade

em seu processo de mudança e preservação que tipifica a substância do ser social. Lukács acrescenta que a permanência da exemplaridade é insuficiente para explicar o que é a marcha de formação de valores universais. Na verdade, nos diz o autor húngaro, é preciso notar que a exemplaridade dos valores universais exige, para além da permanência, a capacidade de sofrer, de modo incessante, modificações na forma como o exemplo é interpretado em cada cotidiano contemporâneo vivido pelo gênero humano ou, para dizer de outro modo, modificações permanentes na sua serventia “como modelo para a práxis do respectivo presente” (LUKÁCS, 2013, p. 124). O destaque é que se tratam de ações voltadas para uma alternativa social e, por consequência, o momento decisivo da mudança da forma de interpretação do valor é assentado nas necessidades sociais manifestas em cada presente de cada comunidade – são essas necessidades que irão indicar “se e como a alternativa assim fixada deve ser interpretada” (Idem). Como conclusão provisória, Lukács nos diz que mudança e permanência são produtos do desenvolvimento do ser social e sua correlação é a manifestação da substancialidade do ser social (permanência na mudança que se modifica) sendo o valor, em sua objetividade historicamente determinada, ingrediente orgânico de tal substancialidade. O valores que se conservam ao longo da história do gênero humano sempre se referem (de modo consciente ou não, de maneira imediata ou com amplas mediações) ao desenvolvimento econômico. Dentre os instantes desse processo histórico-social, aqueles que são tocados e atingidos pela alternativa acarretam importantes diferenças factuais, conseqüentemente esse é o caminho que possibilita aos valores permanecerem, renovando-se continuamente, na totalidade do processo social – por essa via, os valores devêm partes efetivas constitutivas do ser social em seu inexorável processo de reprodução.

#### **4. Considerações Finais – Liberdade e Humanização do Ser Humano**

A constituição ontológica do trabalho universal/geral – fundante do ser social – é o início da gênese lógica da categoria liberdade. Não poderemos apresentar de modo adequado e exaustivo, por limitação de espaço, a estrutura originária que possibilita a gênese da liberdade e as formas subseqüentes dela decorrentes e as diferenças qualitativas que surgem e modificam a estrutura originária da própria liberdade. De imediato destacamos, com Lukács (2013, p. 137), que a liberdade é uma questão de difícil trato pois se constitui de manifestação fenomênica do desenvolvimento do ser social que assume diversos aspectos, muitos lados e passa por alterações e mudanças. Cada espaço

particular do ser social, quando devém parcialmente autônomo, desenvolve sua própria legalidade, produz sua própria forma de liberdade e o desenvolvimento social e histórico desse espaço gera modificações importantes nessa liberdade. Por isso Lukács (Idem) nos lembra que liberdade no sentido jurídico é consideravelmente distinta da liberdade em sentido político, ético-moral etc.

Elucidar a gênese da liberdade a partir do trabalho universal/geral exige observar que os pores teleológicos necessariamente constituem alternativas e é nas alternativas que surge em primeiro lugar a liberdade da escolha – com destaque para o fato de que a natureza, tanto orgânica quanto inorgânica, desconhece esse conceito. Como primeira aproximação, Lukács (2013, p. 138) nos diz que liberdade é ato de consciência que ao ser posto origina um novo ser: o ser social. Tomando a liberdade como circunstância da realidade, evidencia-se que o sustentáculo da liberdade, segundo o autor, encontra-se nas decisões reais que são tomadas frente a possibilidades concretas. Liberdade, prossegue o autor, é um desejo de modificar (ou conservar) o real existente, o que ratifica que a realidade enquanto matéria a ser transformada tem que estar presente ao considerarmos a liberdade. Já vimos que o pôr teleológico secundário opera e tem papel central para a explicação das formas mais mediadas do ser social, todavia, as consciências só se relacionam de modo real com o problema da liberdade a partir da explicitação da intenção de transformar a realidade.

Uma questão difícil, segundo Lukács (2013, p. 138), é até que ponto se pode ter na determinabilidade interna ou externa da tomada de posição o critério da liberdade (dessa tomada de posição). Para o autor, liberdade é algo próprio ao gênero humano e sempre se apresenta sob certas determinações, condições, ou seja, sempre é condicionada. O ser humano age sob certas condições (objetivas e subjetivas) e seu agir aciona consequências que lhe escapam ao controle e impõe, retroativamente, outros tantos limites à liberdade de decidir e agir. O agir humano, e o trabalho enquanto protoforma do agir, conforme vimos anteriormente, já o demonstra, envolve o conhecimento dos nexos causais e das legalidades dadas e, desse modo, quanto maior esse conhecimento, maiores as possibilidades da reorganização das cadeias causais dadas em cadeias causais postas pelo pôr do fim. Nesse quadro, a ampliação do conhecimento da espécie humana significa maior domínio humano sobre as cadeias dadas e a liberdade de agir sobre a matéria. Lukács (2013, p. 140) prossegue e sustenta que a tomada de decisão frente a alternativas

é o eixo de um complexo social que, entre seus elementos dinâmicos, insere determinabilidade e liberdade.

O pôr teleológico, que constitui o novo que é o ser social, é uma ação da liberdade surgente, posto que, defende nosso autor, as vias para o atendimento das necessidades já não são consequência de cadeias causais naturais inconscientes; ao contrário, agora se trata do agir consciente do ser humano – sem esquecer que aqui necessidade possui o autêntico caráter do “se...então”. Não escapa a Lukács que esse mesmo ato, que é de liberdade, é justamente determinado pela necessidade (que por sua vez é conformada pela sociabilidade que instaura o tipo de necessidade, sua qualidade etc.); verifica-se aqui a simultaneidade e interrelação de determinabilidade e liberdade. Conforme vimos anteriormente, todo agir no processo de trabalho é estruturado por cadeias de alternativas. O ser humano que trabalha é, em seu ser-em- si, resultado das relações sociais que preexistem a ele e, ao mesmo tempo, seu trabalho modifica e reconfigura o seu ser-em-si. Aqui se explicita que o vir-a-ser do produtor tem por fundamento um terreno que por um lado é social e por outro natural e que já comparecem desde os primórdios do trabalho universal/geral enquanto potencialidades (*dynamis*) de agir do produtor. Em suma, a liberdade na qualidade de alternativa tem uma essência ontológica concreta e não abstrata e universal. No dizer de Lukács, a liberdade “representa determinado campo de força das decisões no interior de um complexo social concreto no qual operam simultaneamente, objetividades e forças tanto naturais como sociais” (LUKÁCS, 2013, p. 141).

Ao considerar a sociabilidade mais mediada e, portanto, o predomínio dos pores teleológicos de segunda ordem, precisamos observar em que se modifica o conceito de liberdade que, até o momento, vínhamos analisando a partir do trabalho simples e de suas consequências. Se no trabalho simples a subjetividade do produtor cumpre papel de pouco destaque, a situação se modifica agora; aqui a liberdade tem por arrimo as decisões entre alternativas que surgem nas circunstâncias parciais e no processo total da sociedade. Nesse caso já não é possível deduzir a liberdade imediatamente do trabalho universal/geral e, tampouco, buscar sua origem no livre movimento da matéria; ainda assim, algumas de suas determinações essenciais permanecem mesmo que com importância distinta nos vários âmbitos da práxis humana. Como exemplos, Lukács (2013, p. 152) nos diz que: (a) o pôr do fim, associado a alternativas, permanece ativo em toda práxis ainda que ocorram transformações, aperfeiçoamentos e internalizações; (b) a

associação intrínseca e inseparável entre determinabilidade e liberdade, que tipifica o pôr do fim, também permanece.

Lukács (Idem) assinala que a principal mudança, ao se analisar a sociabilidade dominada pelos pores teleológicos secundários, é verificada na relação entre meio e fim. A tensão que existe entre meio e fim, e que já se apresenta no trabalho simples produtor de valores de uso, se desenvolve em intensidade e extensão quando consideramos que o objetivo do pôr do fim não é a modificação da natureza (orgânica e inorgânica), mas a modificação de outros seres humanos. A concomitância entre determinabilidade (da realidade social) e liberdade (das tomadas de decisão) permanece; todavia, há uma evidente alteração na qualidade da alternativa. No caso do trabalho simples trata-se do certo ou errado verificável de modo cognitivo; no caso do pôr secundário o pôr teleológico é produto de “alternativas cuja origem é humano-social” (LUKÁCS, 2013, p. 152). Nosso autor arremata esse ponto dizendo que nas sociabilidades mais mediadas, em que se verifica a presença de possuidores e não possuidores<sup>14</sup>, quaisquer disputas serão resolvidas de acordo com os interesses materiais desses grupos. Por fim, considerando essas observações, ressalta que o pôr teleológico, em sociabilidades mais mediadas, já não pode ser mensurado pelos critérios do trabalho simples. Nessas sociabilidades é o seu próprio caráter social – as decisões alternativas dos seres humanos – o que constitui o material das causalidades postas e estas causalidades postas se efetivam nos meios para a obtenção do fim ideado; um material que, ao contrário do que ocorre com o trabalho simples, não é homogêneo e está em permanente devir.

Nesse ponto é incontornável tratar da importância crescente que adquirem as decisões subjetivas nas alternativas. Lukács (2013, p. 154) pondera que esse é um fenômeno social no qual não se verifica a relativização subjetivista da objetividade social; ao contrário, o próprio devir objetivo do ser social constitui funções que só podem vir-a-ser mediante o peso crescente das decisões subjetivas. O ressaltado é dado para o fato de que nessas decisões subjetivas há um conjunto de valorações que são (pelas decisões subjetivas) legitimadas e que se encontram (o conjunto de valorações) estribados na qualidade social objetiva dos valores, na significância desses valores para o desdobramento real do gênero humano. Prosseguindo sobre as valorações, Lukács (2013,

<sup>14</sup> Na verdade, Lukács fala em classes sociais e interesses de classe. Todavia, advogamos que a categoria classe social só efetiva sua potencialidade na sociedade do capital. Ver nota de rodapé anterior.

p. 154) adverte que sua validade ou não validade e a força, o vigor e o espaço de tempo em que sua ação se manifesta são produtos da objetividade do processo social.

Já dissemos, seguindo Lukács e Marx, que o trabalho executado pelo produtor retroage sobre ele já na forma mais simples do trabalho criador de valores de uso. Naturalmente, algo semelhante se verifica nas práxis que têm por objetivo a consciência de outros humanos (e que têm no trabalho sua protoforma), ainda que ocorram alterações reais quanto aos modos como essa retroação opera. Há, nesse caso, o acento na obrigatoriedade do autodomínio do produtor, no controle e comando permanente de seus instintos, afetos, emoções etc. e, como já sabemos, este é o caminho para o devenir humano do ser humano – a luta permanente do humano contra a fundação humana naturalmente oferecida e o desenvolvimento e aperfeiçoamento do que especifica a condição puramente social, portanto, particular do humano. O produtor nesse processo, mesmo sem ter consciência, se autoproduz como parte constitutiva e constituinte do gênero humano. Para o autor magiar, essa rota para o autocontrole humano – que partindo da determinabilidade natural das emoções, instintos e afetos pode chegar ao autodomínio consciente deste conjunto – é a via efetiva exclusiva que conduz à verdadeira e autêntica liberdade humana. Pois o autodomínio do ser humano, o domínio sobre a sua essência que, originalmente é somente orgânica, é uma ação de liberdade, um sustentáculo da liberdade para a vida do ser humano (LUKÁCS, 2013, p. 156). Lukács prossegue e acrescenta que nesse ponto a questão da genericidade no ser do ser humano e a questão da liberdade se encontram. Como já explanamos, o pôr de finalidades que caracteriza o trabalho especificamente humano aciona a superação da mudez orgânica (biológica) do gênero (humano) e o instaura enquanto gênero estruturado e que se autodesenvolve, do ser humano que se estabelece como singularidade da universalidade que é o gênero humano ou o ser social e, nessa mesma ação há o nascimento da liberdade. Essa liberdade constituída já pelo trabalho primordial produtor de valores de uso era, com razão, rudimentar e restrita; não obstante, a liberdade mais elevada, destilada e sublime – que só pode surgir com o ser social mais complexo e mediado – tem que ser alcançada através de procedimentos análogos com os quais se obteve aquela liberdade ainda rudimentar associada ao trabalho simples. O produto da liberdade mais elevada, pouco importando a consciência de cada singularidade humana envolvida no processo, possui, no final das contas, o mesmo teor que o observado na liberdade rudimentar associada ao trabalho simples e que, resumidamente, pode ser enunciado como: “o domínio do indivíduo

genérico sobre a sua própria singularidade particular, puramente natural” (Lukács, 2013, p. 156). Com Lukács encerramos afirmando que por esses motivos é possível sustentar que o trabalho é o modelo de toda liberdade.

## **5. Referências**

ARAUJO, P. H. F.. **Dominação Abstrata. Capital: Sujeito Histórico.** *GERMINAL: Marxismo e Educação em Debate*, v. 12, p. 348-362, 2020a.

ARAUJO, P. H. F. **As categorias classes sociais e Estado no Livro Primeiro de O capital.** *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, v. 56, p. 21-47, 2020b.

ARAUJO, P. H. F. **Notas Críticas à compreensão de Lênin sobre o Estado: revisitando O Estado e a Revolução.** *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, v. 50, p. 114-141, 2018.

ARAUJO, P. H. F. **Marx: Capital, Estado e política: notas.** *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, v. 43, p. 37-62, 2016.

CHASIN, J. **Marx: Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica**, São Paulo: Boitempo, 2009, 253p.

DUAYER, M.; ARAUJO, P. H. F. **Trabalho Abstrato, Objetivação, Alienação, Fetiche – Marx lido por Postone.** In: Anais do XXV Encontro Nacional de Economia Política, Salvador, 2020a.

DUAYER, M.; ARAUJO, P. H. F. **Valor como Forma de Mediação Social: Interpretação de Marx a partir de Postone.** *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, v. 57, p. 45-82, 2020b.

DUAYER, M.; ARAUJO, P. H. F. **Para a crítica da centralidade do trabalho: contribuições de Lukács e Postone.** *Revista Em Pauta*, v. 13, p. 15-36, 2015.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**, São Paulo: Boitempo, 2012, 436p.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**, São Paulo: Boitempo, 2013, 845p.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe – Estudos sobre a dialética marxista**, São Paulo: Martins Fontes, 2003. 598p.

MARX, K. H. **O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2017. 894p.

MARX, K. H. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011b. 788p.

POSTONE, Moische. **Tempo, trabalho e dominação social: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2014. 483p.

## HANNAH ARENDT E A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

Vital Francisco Celestino Alves<sup>1</sup>

### Resumo:

Frequentemente, Hannah Arendt trata com destreza e profundidade o “fato político” em suas reflexões. Publicada em 1972, a sua obra *Crises da República*, oferece quatro interessantes ensaios sobre questões políticas intrinsecamente ligadas à conjuntura política contemporânea e se compromete em instaurar análises de temas de forte apelo à atualidade. Entre eles, um, especificamente, busca analisar e discutir o problema da “desobediência civil”. Considerando esse problema, o presente artigo tem como objetivo principal analisar e discutir o problema da “desobediência civil” na teoria política de Hannah Arendt tendo como arrimo teórico a obra *Crises da República*. Sendo assim, esse estudo se concentrará basicamente em três momentos: no primeiro, será examinado se as figuras de Sócrates e H.D. Thoreau podem ser consideradas expoentes da “desobediência civil”; no segundo, perscrutaremos as distinções entre dois tipos de desobediência: a civil e a criminosa, e, no terceiro, investigaremos as possíveis relações entre a “desobediência civil” e a noção de “consentimento”. Assim, almejamos promover uma investigação acerca do fenômeno da desobediência civil e provavelmente estabelecer uma pertinente reflexão.

**Palavras-chave:** Hannah Arendt. Desobediência civil. Consciência moral. Consentimento.

## HANNAH ARENDT AND CIVIL DISOBEDIENCE

### Abstract:

Often, Hannah Arendt treats the “political fact” in his reflections with dexterity and depth. Published in 1972, his work *Crisis of the Republic*, offers four interesting essays on political questions intrinsically linked to the contemporary political situation and is committed to introducing analyzes of topics of strong appeal to the present. Between them, one, specifically, seeks to analyze and discuss the problem of “civil disobedience”. Considering this problem, the main objective of this article is to analyze and discuss the problem of “civil disobedience” in Hannah Arendt's political theory having as theoretical support the work *Crisis of the Republic*. Therefore, this study will basically focus on three moments: in the first, will be examined whether the figures of Socrates and H.D. Thoreau can be considered exponents of “civil disobedience”; in the second, we will look at the distinctions between two types of disobedience: civil and criminal, and, on the third, we will investigate the possible relations between “civil disobedience” and the notion of “consent”. Thus, we aim to promote an investigation about the phenomenon of civil disobedience and probably to establish a pertinent reflection.

**Keywords:** Hannah Arendt. Civil disobedience. Moral conscience. Consent.

395

---

<sup>1</sup> Sou doutor em Filosofia (2017) e mestre em Filosofia (2010) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizei entre 2015-2016 estágio doutorado sanduíche na Université Montpellier III e nesse período também participei dos encontros promovidos pelo Centre Rousseau na Université Sorbonne, Paris III. Sou membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Jean-Jacques Rousseau e do GT Rousseau e o Iluminismo. Tenho experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, Filosofia Política e História da Filosofia. E-mail: vitalalves1@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-9072-5002>

**Introdução: A desobediência civil em *Crises da república***

Em sua obra *Crises da república*, Hannah Arendt apresenta quatro instigantes estudos nos quais analisa temas políticos de envergadura incontestável, suscitando assim importantes reflexões. Verificam-se nesse livro ensaios concernentes à “mentira na política” e à “violência” e uma profícua entrevista que a autora concedeu ao escritor alemão Adalberto Reif: “Reflexões sobre política e revolução”. Além desses ensaios, também compõe a obra o texto “Desobediência civil”, que se expõe de maneira auspiciosa na medida em que Arendt vincula-a como um problema crucial da realidade política dos Estados Unidos. Hannah Arendt reporta a figuras icônicas para pensarmos a respeito da “desobediência civil” como Sócrates e Henry David Thoreau, se empenhando ainda em estabelecer uma interlocução com Alexis de Tocqueville e John Locke, entre outros autores, aos quais ela alude pretendendo, amiúde, valer-se deles como uma espécie de arrimo teórico para confrontar o problema, ou tão somente ambicionando ilustrar a gravidade do que ela se predispôs a analisar. Inicialmente, vemos que, a questão da “desobediência civil” se inscreve como um problema que gravita em torno da órbita da relação entre a moralidade do cidadão com a lei em uma sociedade embasada na ideia de “consentimento”. Em vista do pressuposto do “consentimento”, a pensadora ao mesmo tempo remete aos contratualistas Hobbes e Rousseau tencionando situar a “desobediência civil” a partir da conjuntura teórica contratualista, exame que a orienta a versar sobre a concepção de “promessa” e fomentar uma reflexão sobre até quando somos “obrigados a cumprir nossas promessas”. A diligência teórica arendtiana no que tange à “desobediência civil” e ao percurso que ela adota para realizar sua perscrutação impele-nos as seguintes questões: como podemos pensar o problema da “desobediência civil” tendo como ponto de partida o enlace teórico entre “moralidade” e “legalidade”? De que maneira as imagens de Sócrates e Thoreau podem contribuir para refletirmos sobre a “desobediência civil”? Quais são as prováveis diferenças entre a “desobediência civil” e a “desobediência criminosa”? Sociedades fundamentadas no pressuposto do “consentimento” possibilitam aos cidadãos a liberdade de expressar suas divergências e dão abertura para o emprego da “desobediência civil”? Podemos fixar algum tipo de paralelo entre a “desobediência civil” e o “direito de resistência”? A seguir, almejamos pensar sobre alguns desses problemas que se encontram diretamente ligados ao problema da “desobediência civil”.

**Sócrates e H.D. Thoreau – consciência moral e desobediência civil**

Até a publicação do artigo “Desobediência civil”, de Hannah Arendt, na revista *The New Yorker* em 1970, as discussões sobre esse tema, em especial na conjuntura norte-americana, pareciam pouco interessar aos filósofos, apresentando-se aparentemente como uma discussão restrita à seara das investigações jurídicas ou sociológicas. Seguramente, um dos maiores méritos do texto de Arendt consiste em tratar da “desobediência civil” mediante uma perspectiva predominantemente filosófica<sup>2</sup>.

Hannah Arendt inicia sua análise sobre a “desobediência civil” defendendo que o referido fenômeno não deve ser compreendido estritamente como um problema de “natureza moral ou legal”, pois o que se encontra em jogo é a questão do poder, não da consciência moral ou da regulamentação das leis. Buscando demarcar sua posição, preliminarmente, a autora de *Crises da república*, resgata as figuras de Sócrates e Thoreau para assinalar que eles representam o que ela denomina de “júbilo dos juristas”, uma vez que “ao que tudo indica” eles consistem em provas “robustas” de que a desobediência à lei apenas pode ser “justificada se o transgressor estiver disposto ou mesmo ansioso a aceitar a punição do seu ato”. Arendt parte do pressuposto de que nem o filósofo grego e tampouco o escritor estadunidense podem ser admitidos como arquétipos que encarnam a “desobediência civil”. De fato, Sócrates nem mesmo desobedece à lei e Thoreau age por razões de cunho moral<sup>3</sup>.

Sob a perspectiva de Hannah Arendt, observa-se que a “desobediência civil” demanda uma abordagem dotada de especificidade política, logo, se postula a partir de duas características: coletiva e pública. Essas características são fundamentais para que possamos entender a “desobediência civil” pelo viés da filosofia política. Decerto, as ações de Sócrates e Thoreau não correspondem a tais singularidades; vejamos porque exatamente. Tendo em vista que na visão de Hannah Arendt o aspecto coletivo e o elemento público se inscrevem como condição *sine qua non* da “desobediência civil”, evidencia-se que o escopo e sua base teórica se configuram fundamentalmente no âmbito da reflexão política. Estabelecida tal compreensão, a pensadora examina as figuras de Sócrates e Thoreau.

---

<sup>2</sup> Nesse ponto, estamos em plena conformidade com Helton Adverse (2012).

<sup>3</sup> Como demonstrou Marshall Cohen (1972).

As ilustrações sobre as figuras de Sócrates e Thoreau não circundam apenas a bibliografia a respeito da “desobediência civil”. Para além das ilustrações, penetra, sobretudo, no imaginário daqueles que assumem a posição de “contestadores civis”. De antemão, mesmo Arendt sugerindo que os argumentos empregados por tais figuras para sustentar suas decisões solitárias em conformidade com uma consciência individual repousem na “relação da moral do cidadão com a lei”, ela julga mais viável esquadrihar de que maneira o que foi dito por eles pode contribuir para um debate sobre o tema aqui tratado. O diálogo de Platão crucial para pensarmos a possível contribuição de Sócrates é o *Críton*, uma vez que as explanações socráticas nessa interlocução evidenciam que o filósofo grego jamais se objetou às leis propriamente ditas, porém direciona uma contestação ao que denomina de um “equivoco judicial”, identificado por ele como uma espécie de “acidente” que o atingiu. No *Críton*, testemunhamos que a posição adotada por Sócrates diante da tragédia pessoal que lhe abateu não lhe concede o direito de descumprir os “contratos e acordos” firmados com as leis. Torna-se claro, assim, que a querela de Sócrates diz respeito aos juízes e não às leis. O diálogo nos permite atestar igualmente que Críton tentou convencer Sócrates a fugir ou então se exiliar, no decorrer do julgamento, as leis forneciam amparo para a possibilidade do exílio. Rememorando a *Apologia*, vê-se que Sócrates teve a oportunidade de decidir pela rejeição ao seu julgamento e penalidade, o qual, Hannah Arendt nos lembra, inegavelmente produzia dúvidas concernentes às doutrinas e à moralidade fundamentadas. Mas, da mesma forma que no *Críton*, na *Apologia*, Sócrates também expressou sua preferência pela morte ao invés do exílio. Sócrates demonstra que decidir pelo exílio ou pela fuga representaria uma desonra às suas declarações e convicções, escolher uma dessas possibilidades significaria o aniquilamento de toda a sua conduta anterior ao julgamento. Seria uma confirmação da opinião apresentada pelos juízes e uma expressão de que o veredito deles baseava-se em algo justo. Ao contrário da possibilidade de fugir ou de se exilar, Sócrates estabelece a si mesmo e emite aos seus interlocutores o seu desejo de permanecer e morrer. Na interpretação de N. A. Greenberg (1965), o procedimento utilizado por Sócrates se expressa como a prestação de contas de uma “dívida de honra”, a conduta de alguém que se arriscou em um jogo, perdeu e decide pagar pelo que perdeu, principalmente porque se agisse de outra maneira não conseguiria mais “conviver consigo mesmo”.

Em relação a Thoreau, embora trate-se de uma narrativa aquém da tragédia socrática<sup>4</sup>, em princípio se apresenta como um exemplo mais adequado em face do debate sobre a “desobediência civil”, pois, diferentemente de Sócrates, ele se insurge em oposição à “injustiça das leis em si mesmas”. Hannah Arendt adverte, todavia, que a questão desse suposto modelo de contestador civil é que no célebre texto *A desobediência civil*, de Thoreau, oriundo dessa noite no cárcere e que inseriu a expressão “desobediência civil” no léxico político, notamos uma incursão em um debate que não gravita na esfera da *moral do cidadão em relação à lei*, e sim na esfera da *consciência individual e do compromisso moral da consciência*. Para Thoreau, em outras palavras, o homem não tem um dever natural de se dedicar à absolvição de um erro que cometeu, independe de que erro tenha sido, mesmo assim o homem pode vir a ter *outros* interesses a que se dedicar. O seu dever, na realidade, consiste em *não se comprometer com o erro* e não fornecer esteio a ele em termos práticos. O que se pode extrair dessa concepção de Thoreau sobre o “erro”? Julgamos que, na visão de Thoreau, a falta de envolvimento de um homem com o erro não é capaz de tornar o mundo um lugar mais confortável. A chegada do homem no mundo não tem como objetivo primordial fazer dele um lugar agradável para se viver, mas para viver nele a despeito do mundo ser um lugar agradável ou desconfortável. Assim como Sócrates, Thoreau empreende sua ação a partir de uma noção de consciência<sup>5</sup> *apolítica*, cujas diretrizes, preconiza Arendt, se situam no campo da subjetividade. A finalidade da sua ação se ancora fundamentalmente em termos morais. Não demonstra interesse acerca da maneira como alguns erros implicam em consequências muitas vezes desastrosas para o mundo.

Na leitura de Hannah Arendt, os verdadeiros desobedientes, isto é, aqueles que assumem o papel de contestadores civis, diferentemente de Sócrates e Thoreau, não possuem inquietações relativas a sua dignidade moral, mas expressam preocupações políticas e com o mundo. Como alternativa, a autora vale-se da figura de Thomas Jefferson. Constata-se nos *Political writings*, de Jefferson (2004), que nos anos que antecedem a sua morte, ele demonstra duas preocupações: primeira, descobrir recursos ou meios de salvaguardar que os cidadãos do porvir possam desfrutar uma liberdade semelhante àquela que os fundadores do país desfrutavam. Segunda, garantir que o

---

<sup>4</sup> Arendt ressalta que Thoreau pernoitou uma noite na prisão pela recusa em pagar tributos para um governo que consentia com a escravidão. Porém, o escritor americano permitiu que sua tia quitasse o pagamento de seus tributos no dia seguinte.

<sup>5</sup> Eis a célebre frase de Thoreau, reportada por Arendt: “a única obrigação que tenho de assumir é a de fazer em qualquer momento aquilo que penso ser o certo”.

sistema político preserve o espírito público nos cidadãos vinculando-os intimamente a um *governo comum*. Independente dos pormenores do programa político delineado por Thomas Jefferson, o que nos parece claro é que Arendt apreende o cerne desse programa, o qual consiste em depositar uma confiança no pressuposto de que a participação ativa dos cidadãos nos assuntos públicos se postula como um pré-requisito decisivo para acautelar a manutenção de um regime político republicano, com efeito, também garantir a liberdade.

Seguindo a interpretação de Helton Adverse (2012), lemos que Jefferson tinha plena consciência de que a preservação da participação popular implicava na fabricação de mecanismos institucionais e o primeiro deles indubitavelmente seria a Constituição. A atribuição primordial dela se configuraria em manter aceso o ardor do espírito público dos cidadãos, a saber, a virtude cívica. Aludindo as reflexões de Jefferson, Arendt estranhamente negligencia a importância crucial da questão “virtude cívica” na constelação das ideias republicanas. Se ela tivesse dado a atenção devida a essa questão teria notado que a frase utilizada por Jefferson na missiva que ele endereça a Thomas Jefferson Smith, isto é, “ama teu vizinho como a ti mesmo e a teu país mais do que a ti mesmo” ressoa a epístola que Maquiavel enviou a Guiccoardini, na qual se lê “amo minha pátria mais do que minha própria alma”. Possivelmente, Arendt sabia disso. O que ela parece, de fato, negligenciar, é que os meios sugeridos por Jefferson para salvaguardar a virtude cívica já haviam sido recomendados por Maquiavel nos *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio*.

O entendimento da “desobediência civil” demanda uma compreensão sobre um provável conflito entre “o homem bom” e o “bom cidadão”, assinala Hannah Arendt. A saber, entre o indivíduo particularmente dotado ou não de uma crença a respeito da salvação eterna e o partícipe da comunidade<sup>6</sup>. Se reportarmos a Kant, atestaremos que mesmo uma “raça de demônios” tem a capacidade de dirimir de maneira razoável a questão de se erigir uma constituição caso sejam pelo menos “inteligentes”, ou como se depreende hoje, assevera Arendt, o conflito entre moral e política remete a tempos antigos, quiçá mais antigos do que o termo “consciência” que na acepção atual tem uma origem um tanto recente. Assim, as justificativas de Sócrates e de Thoreau para adotarem suas respectivas posições são espreitadas pela autora de *Crises da república* como

---

<sup>6</sup> Para Aristóteles, o homem tido como “bom” somente poderia ser um bom cidadão em um estado que oferecesse dignidade a seus membros.

“antigas”. Ela justifica seu ponto de vista sustentando que Thoreau, ao declarar que não se sentia responsável pelo bom andamento da sociedade, revelava uma congruência e, ao mesmo tempo, reconhecia avalizar uma desconsideração ao modelo de “homem bom”. Nesse sentido, admite-se que no terreno da moralidade do indivíduo a questão da “desobediência civil” parece ser de outra natureza. As decisões do filósofo grego e do escritor estadunidense são pautadas pela consciência e não podem ser consideradas meramente apolíticas, mais do que isso, elas são com frequência emitidas exclusivamente por uma subjetividade. Portanto, quando Sócrates anuncia que “é melhor sofrer um erro do que cometê-lo”, nitidamente ele tenciona demonstrar que isso era *melhor para ele*, da mesma forma que segundo Sócrates era melhor igualmente “estar em desacordo com multidões do que, sendo um só, estar em desacordo consigo mesmo”.

Hannah Arendt avança sua análise sobre esses dois personagens e suas possíveis ligações com a questão da “desobediência civil”. Para tanto, recorre, em primeiro lugar, aos diálogos platônicos. Em sua percepção, nos diálogos *Górgias*, *Apologia e Críton*, Sócrates não se direciona aos cidadãos. Nessas obras, Platão pela boca de Sócrates, enuncia o meio pelo qual o filósofo desvenda a capacidade que o homem tem de dialogar não apenas com as outras pessoas, mas, além disso, de estabelecer uma comunicação interior, isto é, um diálogo “consigo mesmo”. Tal diálogo entre *meu ser comigo mesmo* delinea o que é denominado por Arendt de “regras da consciência”. As referidas regras encontram-se em plena conformidade com aquelas que vemos no texto de Thoreau inscritas em uma abordagem “negativa”, ou seja, estabelecem o que “não devemos fazer” ao invés de dizer “o que devemos fazer”. As “regras da consciência” não sinalizam os princípios que devem conduzir à ação, designam, ao reverso, os limites que as ações não podem suplantar. Em seus derradeiros diálogos (o *Sofista* e o *Teeteto*), Platão buscou aprimorar essa concepção de “diálogo interior” e descreveu “o pensamento como sendo o diálogo silencioso do próprio eu”. As “regras da consciência” defende Arendt, pertencem ao interesse que temos a respeito do “eu”. Amiúde, seguramente elas vão nos dizer: “evite fazer coisas com as quais não poderás conviver”. Essa assertiva engendra um problema legal e político que se desdobra em dois horizontes. O primeiro consiste no pressuposto da não-generalização, isto é, a preservação da sua eficácia delimita-se à esfera da subjetividade. Logo, algo com o que eu não possa conviver não pode afetar a consciência de outrem, posto que, caso afete, consequentemente a consciência estará se opondo à própria consciência. O segundo refere-se ao fato de que a consciência, sendo

balizada à custa de suas origens antigas, cimenta-se na inferência de que o homem é dotado de uma capacidade inata de distinguir, por um lado, o certo do errado, e, por outro, sugere que o homem se interessa por si mesmo, uma vez que o comprometimento advém estritamente de tal interesse.

As elucubrações que visam alicerçar as atitudes políticas em decisões morais uníssonas, decisões inscritas *in foro conscientiae*, na visão de Hannah Arendt, se apresentam de forma bastante intrincada devido à junção de ideias inicialmente religiosas e posteriormente seculares, tendo em vista a posição que a ideia de “consciência” adquiriu a partir da preponderância do pensamento cristão. Ponderando acerca da acepção que empregamos no mundo contemporâneo, no campo moral ou legal, podemos reconhecer que a noção de “consciência” se postula de maneira correlata à ideia de “percepção”. É possível que a “consciência” individual obtenha uma significação política em circunstâncias hipotéticas nas quais um número razoável de consciências se conflua e seus opositores confirmam visibilidade à divergências entre elas expressando-as na praça pública. Em tais situações, todavia, não se tratará mais de indivíduos, tampouco de um fenômeno que corresponde a preceitos oriundos das visões de Sócrates e Thoreau. Preceitos que limitam ao terreno da consciência moral e individual. Nesse caso, as decisões tomadas *in foro conscientiae* metamorfoseiam-se em opinião pública e ainda que um grupo específico de contestadores civis exponha argumentos que reportem as suas consciências individuais, elas não podem mais serem compreendidas separadamente das demais. Exposto isso, passemos para um exame sobre as prováveis distinções entre “a desobediência civil” e a “desobediência criminosa”.

402

#### **As desobediências: civil e criminosa**

Pelo exposto até aqui, já sabemos que a “desobediência civil” possui dois pré-requisitos fundamentais: a publicidade e a coletividade. Isso significa que a “desobediência civil” deve ter como impulso a política, daí a necessidade de ser pública e operada em grupo, ou seja, coletivamente. Hannah Arendt avalia que as condutas de Sócrates e de Thoreau não correspondem a tais pré-requisitos imprescindíveis para o exercício da “desobediência civil”. Por conta dessa avaliação, a pensadora os exclui como possíveis modelos de contestadores civis.

Buscando demarcar as distinções entre a desobediência civil e a desobediência criminosa, Arendt afirma que a desobediência à lei no século XX se

transformou em um verdadeiro “fenômeno de massa”. Ao analisar esse fenômeno sob um enfoque histórico somos levados a crer que ele notabiliza claramente a fragilidade vigente no interior dos governos e sistemas de legislação. Imprimir contestações e desdenhar a autoridade se configura como sintomas indistintos no mundo contemporâneo. Para os juristas, a violação da lei é perpetrada “tanto pelo contestador civil como pelo criminoso”. Na interpretação de McWilliams (1969), é razoável que juristas e, em especial, advogados, pensem que a “desobediência civil”, em função de ser desempenhada em público, encontra-se inerente ao desencadeamento de diversos crimes, embora, por um lado, seja evidente que não, e, por outro, que existe uma série de argumentos que desconstroem essa visão, visto que não é somente escasso, mas também irreal que exista algum indício capaz de comprovar que a “desobediência civil” estimula a predisposição ao crime. Ainda que seja indubitável o fato de os *movimentos radicais*, e acima de tudo *as revoluções* magnetizar “elementos criminosos”, de acordo com Arendt “não seria correto e nem inteligente identificar os dois”, pois os criminosos representam proporcionalmente os mesmos riscos para os movimentos políticos e para a sociedade de maneira geral. Mobilizando-se para deslindar as diferenças entre os dois tipos de desobediência, a autora assevera que podemos compreender “desobediência civil” como designação do fracasso da “autoridade da lei”, mesmo que raramente possa ser concebida como sua mola propulsora, a desobediência criminosa se explicita como um efeito inexorável da deterioração *da competência e do poder policial*.

O fenômeno da “desobediência civil” se irrompe em situações nas quais uma quantidade expressiva de cidadãos constatam que os meios convencionais para viabilizar mudanças se tornaram ineficazes, que as demandas apresentadas não repercutirão em absolutamente nada, ou, em outro sentido, que o governo ao propor efetivar mudanças demonstra uma insistência em empregar métodos dúbios em termos de legalidade e constitucionalidade. Em vista desses aspectos que contribuem para a irrupção da “desobediência civil”, Arendt afirma que existem diversos exemplos nos Estados Unidos que comprovam isso, em suas palavras:

Sete anos de guerra não-declarada no Vietnã; a crescente influência dos serviços secretos nos negócios públicos; ameaças abertas ou ligeiramente veladas às liberdades garantidas (...); tentativas de privar o Senado de seus poderes constitucionais seguidas da invasão do presidente ao Camboja em aberto menosprezo à Constituição que exige explicitamente aprovação do Congresso para desencadear a guerra; sem mencionar a nefasta referência do vice-presidente aos resistentes e dissidentes como “abrutes” e “parasitas” (os quais) podemos providenciar para que sejam separados da nossa sociedade sem

maior remorso do que sentiríamos ao jogar fora maçãs podres de um caixote”  
(ARENDT, 1973 p. 68)

Segundo Arendt, essas últimas palavras utilizadas pelo então vice-presidente Nixon dos Estados Unidos desafiam não apenas as leis do país, mas toda e qualquer ordem legítima. A rigor, a “desobediência civil” pode ser aplicada seja com o intuito de perpetrar vicissitudes indispensáveis, seja para conservar ou restabelecer algo necessário e almejado dentro do próprio *status quo*. Por exemplo, a luta pela preservação de direitos assegurados por uma Constituição e pelo restabelecimento do equilíbrio entre o poder executivo e os demais poderes, em nenhum desses exemplos pode-se dizer que a “desobediência civil” se compara à desobediência criminosa. Existe uma diferença colossal entre o criminoso que se escamoteia da visão do público e a do contestador civil que se vale da lei e a enfrentar frontalmente. A diferença entre a desobediência frontal à lei, protagonizada em público, e a desobediência escamoteada nos parece tão evidente que apenas será desconsiderada por *preconceito ou má vontade*. O infrator comum, ainda que esteja ligado a uma facção criminosa, procede em busca da obtenção de uma vantagem a si mesmo, rejeitando se subordinar à aquiescência dos outros, esse tipo de infrator se curvará apenas diante da violência empregada pelos aparelhos repressores do Estado que age em nome da “lei”. O desobediente civil, por sua vez, mesmo que habitualmente se inscreva no elenco dos divergentes de uma suposta maioria, conduz-se, na realidade, em prol e pelo benefício de um determinado grupo. Sua ação consiste em um confronto aberto “à lei e às autoridades estabelecidas” na seara da divergência elementar; em oposição à ideia de um indivíduo que busca adquirir um privilégio e retê-lo consigo.

Em conjunturas nas quais um grupo de dissidentes detém uma quantidade considerável de membros e ocupa uma posição de destaque, surge uma tendência em rotulá-lo como integrante de uma das *maiorias convergentes*, isto é, de frações de cidadãos que possuem plena consonância nos roteiros de divergências adotados por eles. Desditosamente, a expressão “maiorias convergentes”, nesses casos, passa por uma adulteração ao ser usada em alegações “escravistas e racistas”, como sugere o *Disquisition on government*, de John C. Calhoun (1947), pois surge tão somente cobrindo interesses, ao invés de proporcionarem um lugar de fala de *opiniões e convicções de minorias que se sentem ameaçadas pelas “maiorias dominantes”*. Hannah Arendt realça que a despeito dessa tendência, a desobediência civil é desempenhada por

“minorias organizadas” que granjeiam notoriedade em decorrência de suas ações, que não devem ser vistas estritamente pela quantidade de seus membros, mas também pela qualidade de suas opiniões. A pensadora, todavia, está de acordo com Calhoun a respeito do ponto de vista defendido por ele de que em discussões de enorme repercussão nacional, a “convergência ou a aquiescência das várias parcelas da comunidade” apresenta-se como uma condição *sine qua non* de um arranjo político digno do nome de “constitucional”. Logo, enxergar as minorias de desobedientes civis como simplesmente insurgentes ou inconfidentes – no ambiente político estadunidense – se opõe duramente ao glossário e ao espírito da Constituição norte-americana, uma vez que seus criadores demonstravam clara atenção aos riscos de dominação imoderada de uma maioria.

Sob a perspectiva de Arendt, o único instrumento empregado pelos “desobedientes civis” que talvez pudesse dissuadir-nos a retratá-los apenas como insurgentes seria a prática ou uso da violência em suas ações. Porém, outra singularidade inerente à postura imputada a um contestador civil é justamente a “não-violência”. Por conta dessa singularidade, “a desobediência civil” não se refere a uma revolução. Uma vez que, o contestar civil reconhece, como assinala Carl Cohen (1996), a autoridade instituída e de maneira geral também a legitimidade da esquematização das leis. Arendt, contudo, problematiza essa questão afirmando que se trata de algo árduo preconizar essa posição, pois “o contestador civil compartilha com o revolucionário o desejo de mudar o mundo” (ARENDDT, 1973, p. 70). Tais mudanças que ele ambiciona operar provavelmente se tornarão extremas, a autora, então, toma como exemplo o caso de Gandhi, recorrentemente utilizado como cânone da não-violência nesse tipo de cenário.

Remontando a John Locke, que no *Segundo tratado sobre o governo* explicita que as coisas do mundo encontram-se em tão contínua mudança que dificilmente as coisas permanecem por muito tempo com o mesmo formato, Hannah Arendt aventava que se a mudança é frequente, intrinsecamente ligada à condição humana, a velocidade das mudanças não pode ser compreendida da mesma forma. Uma vez que a velocidade das mudanças ou transformações pode se diferenciar conforme o país e o século.

Todavia, se as transformações costumavam ocorrer pausadamente durante os séculos, a partir do século XX a velocidade das transformações entrou na ordem do dia. O homem passou a demonstrar uma recorrente sede de mudança, evidentemente que nem a habilidade humana para operar vicissitudes e tampouco a sua destreza em salvaguardar a própria conservação retirou o desejo por estabilidade. Entre o desejo de transformar o

mundo e a precisão de estabilidade, prevaleceu o equilíbrio entre as duas instâncias e a inspeção recíproca. Mas, se houve no referido século um evidente abreviamento dos períodos “entre as gerações”, isto é, a espécime convencional de “três ou quatro gerações” no máximo entre pais e filhos se transformou em cerca de “quatro ou cinco anos de diferença na idade”, que passaram a ser suficientes para estabelecer um intervalo “entre as gerações”, Arendt defende que toda essa mudança fugaz não teria sido viabilizada se não existisse um alicerce hábil o suficiente na sustentação de ambiente apropriado para fluidez das transformações.

Como resultado, o novo cenário, marcado pela velocidade das transformações, instaura uma pertinente discussão sobre o que exatamente essas transformações representam para a ordenação legítima. Mediante o prisma arendtiano, a lei tem a possibilidade de efetivar, e mesmo de regulamentar, uma vicissitude ocorrida, porém, a vicissitude em si emana do campo da excepcionalidade lícita. Remetendo-se à Constituição dos Estados Unidos, a pensadora alega que podemos notar nessa carta constitucional um meio “quase legal” de confrontar a lei, transgredindo-a. Para tanto, buscando se valer de fatos, Arendt afirma que a Suprema Corte, ao decidir sobre as ocorrências levadas a ela, essas decisões seguramente sofrem a influência da opinião pública. Em vista disso, a autora apresenta alguns interessantes exemplos: o primeiro, quando a Suprema Corte recusou-se em deliberar acerca de um projeto de lei que previa examinar a *legalidade da Guerra do Vietnã*<sup>7</sup>. O segundo, o debate sobre a “Décima Quarta Emenda” gravita de forma bem exemplificadora acerca da conexão entre lei e mudança, pois essa emenda deveria consubstanciar em cláusulas constitucionais a transformação que havia ocorrido em consequência da Guerra Civil, entretanto essa tentativa foi rejeitada pelos sulistas inviabilizando assim a igualdade racial. O terceiro exemplo dado pela teórica política que reforça a inaptidão da lei em instituir mudanças refere-se à “Décima Oitava Emenda”, que tem como objeto a “Lei Seca”, recusada por

<sup>7</sup> Arendt assevera o quão perceptível essa ação impetrada dentro da legalidade se inscreve como efeito da “desobediência civil de recrutas resistentes” que buscavam viabilizar a rejeição dos soldados em relação ao “dever” de ir à guerra. Tentado ilustrar outras ações que podem ser caracterizadas como possíveis exemplos de “desobediência civil” dentro da legalidade, a pensadora acrescenta que praticamente todos os fundamentos das leis trabalhistas estadunidenses foram frutos de contestações. A título de amostra, o direito a firmar acordos salariais, o direito dos trabalhadores se organizarem e fazerem greve. Todas as conquistas desses direitos foram resultados de décadas de “desobediência civil”, muitas vezes efetivas com violência diante de leis que haviam se tornadas ultrapassadas.

mostrar-se uma exigência inadmissível<sup>8</sup>. Os exemplos podem se completar ainda com um quarto episódio, trata-se da "Décima Quarta Emenda", pois mesmo sendo firmada legalmente pela Suprema Corte que supostamente combatia leis estaduais claramente opostas à "igualdade racial", por ela certifica-se que a corte passou a agir efetivamente apenas com a deflagração dos "movimentos de direitos civis". Tais movimentos no que tangia às leis sulistas, se apresentavam inequivocamente como exemplos de "desobediência civil" e repercutiram em profundas metamorfoses nas condutas dos cidadãos negros e, ao mesmo tempo, dos cidadãos brancos. Portanto, convém frisar, que foi somente por meio da "desobediência civil" que os Estados Unidos começaram a entender a gravidade da escravidão e atestar o teor racista de algumas de suas leis. Assim, podemos passar para uma análise sobre a relação entre "desobediência" e lei.

### **A desobediência civil e a noção de "consentimento"**

No decorrer dos últimos anos, a "desobediência civil" entrou na ordem do dia das democracias modernas e tudo sugere que ela se inscreveu de forma definitiva nesses regimes políticos<sup>9</sup> contemporâneos. Pensar sobre a "desobediência civil" pressupõe avaliar a sua relação com a lei. Acima de tudo porque mediante uma compreensão dessa relação talvez possamos definir "se as instituições da liberdade são ou não são bastante flexíveis para sobreviverem ao violento ataque da mudança sem guerra civil nem revolução" (ARENDDT, 1973, p. 74). Verifica-se na historiografia acerca da "desobediência civil" e nas discussões que a relacionam à "Primeira Emenda" da constituição estadunidense um reconhecimento da imprescindibilidade de sua ampliação. Partindo dessa verificação, Harrop Freeman (1966) sustenta a necessidade do cultivo da esperança de que as futuras deliberações protagonizadas pela Suprema Corte designent "uma nova teoria em seu lugar". Nicholas Poner (1968), por sua vez, ressalta que de forma evidente a "Primeira Emenda" advoga apenas em nome da "liberdade de expressão e de imprensa", enquanto ao que se refere ao "direito do povo" de realizar reuniões especificamente pacíficas e exigir do governo consideração pelas suas demandas, algo que imputado à "liberdade de ação", encontra-se aberto a diversas explicações e polêmicas.

<sup>8</sup> Segundo Nicholas Poner (1968), a propaganda "desobediência civil" referente à emenda da Lei Seca "não pode por direito ser chamada de desobediência", pois, em sua opinião, ela não era desempenhada em público.

<sup>9</sup> Nesse ponto, estamos em perfeita sintonia com Christian Bay (1968).

A questão central da “desobediência civil”, aos olhos de Hannah Arendt, não gravita simplesmente em comprovar se a “desobediência civil” pode ser viabilizada pela “Primeira Emenda”, pois a discussão medial refere-se a uma compreensão sobre com qual noção de lei a contestação civil é coadunável. Tomando os Estados Unidos como exemplo no qual o “fenômeno da desobediência civil” encontra-se sobremaneira presente na cultura política, ao escavar as gêneses da ideia de “lei”, a pensadora preconiza que tal ideia no país aludido vincula-se diretamente à Revolução Americana, logo, não se trata de um corolário de especulações teóricas, mas, sim, fruto das vivências altamente significativas dos colonos mais antigos. A rigor, o engajamento moral do cidadão em anuir às leis, historicamente advém do axioma de que ele forneceu sua anuência a elas. Ao expressar sua concordância com as leis estabelecidas, o cidadão deixar de se sujeitar a uma vontade que não seja a sua ou uma vontade arbitrária, com efeito, no entendimento arendtiano cada pessoa transita em uma via de mão dupla, isto é, pois “é ao mesmo tempo seu próprio senhor e seu próprio escravo”. Esta parece ser a saída apontada por Rousseau e Kant, com os quais Arendt se posiciona contrariamente, visto que esse expediente, ao introduzir um debate sobre a questão do compromisso apresenta uma deficiência, a qual consiste em um retorno à “consciência” individual.

Fixada essa impressão, a análise de Hannah Arendt aventa uma perscrutação concernente à ideia de “consentimento” presente entre os expoentes da tradição contratualista. Entendendo como ponto nevrálgico a afirmação de Eugene V. Rostow (1968), ancorada na defesa de que o importante é considerarmos “o compromisso do cidadão com a lei, numa sociedade de consentimento”, a autora recorre na sequência ao pressuposto de Montesquieu firmado na ideia de que o “espírito das leis” se diferencia conforme o país e cada modelo de governo, para argumentar que o “consentimento” depreendido pela acepção de suporte atuante e *participação* assídua nas questões de natureza pública pode ser atestado no *espírito da lei norte-americana*. No terreno da especulação teórica, a noção de “consentimento” nessa conjuntura estadunidense inscreve-se como o efeito de um *contrato social*, o qual, na sua configuração corrente, repousa na ideia de um acordo entre *o povo e seu governo* e com facilidade tende a ser identificado como uma simples fábula. Todavia, Arendt adverte que tal identificação não corresponde à realidade, posto que *na prática revolucionária norte-americana*, diversas alianças e convenções foram realizadas tendo início no Pacto do Mayflower e se

estendendo até a instalação das trezes colônias no formato de organização social e política.

Examinando a teoria do contrato social, Arendt infere que ao longo do século XVII podem-se comprovar três espécimes de contratos profundamente distintos: o primeiro deles refere-se ao modelo de pacto oriundo das escrituras sagradas, efetuado entre um determinado *povo como um todo e seu Deus*, embasado na premissa central de que o povo concordava em se sujeitar às leis apresentadas pela divindade. A predominância desse formato de “consentimento” edificaria a teocracia como a forma de governo mais apropriada aos homens. O segundo modelo diz respeito à teoria contratualista de Thomas Hobbes, que apresenta um formato de “consentimento” cimentado no pressuposto de que cada indivíduo firma um pacto com a *autoridade* fundamentalmente laica almejando salvaguardar sua segurança, para tanto ele abdica de *todos os direitos e poderes*. Na percepção de Arendt, tal formato é compreendido como uma alternativa “vertical” de pacto social, que seguramente, se mostra discrepante com a realidade política *norte-americana de governo*, pois exige uma concentração de poder supostamente em nome da proteção de todos aqueles que se encontram subordinados a ele. E nele, os pactuantes não possuem “direitos nem poderes”, mas em troca terão sua “segurança” asseverada. Em contrapartida, *a república norte-americana*, se alicerça no poder do povo, e o poder transferido às autoridades políticas pode, quando o povo julgar necessário, ser suprimido. O terceiro modelo é aquele que lemos no pensamento de John Locke. Pela sua perspectiva, o contrato se configura em uma *aliança* realizada entre os indivíduos; posteriormente, o compromisso firmado institui reciprocamente um *contrato de governo*. Arendt denomina o modelo lockeano de alternativa “horizontal” de associação social. A medida que ele, por um lado, restringe o poder dos indivíduos partícipes do pacto, e, por outro, mantém incólume o “poder da sociedade”, desse modo, nas palavras de John Adams (1851), se institui um paradigma de governo cimentado em um acordo “original entre indivíduos independentes”.

Segundo Hannah Arendt, de maneira geral os contratos se sustentam no princípio da reciprocidade, e comparado às outras formas de acordos, a alternativa “horizontal” se postula naquela em que a reciprocidade perfilha todos os cidadãos aos seus concidadãos. Somente tal formato se mostra hábil o suficiente para conservar o povo coadunado mediante a *força de promessas mútuas* ao invés de recordações de fatos históricos, ideia de uniformidade como estado-nação ou mesmo pelo modelo do *Leviatã*

hobbesiano que suscita a união do povo por meio da intimidação. Em Locke, ao reverso, vê-se que a sociedade preserva-se íntegra ainda que o governo se dissolva ou fomenta uma fratura com a sociedade metamorfoseando-se em uma tirania. A partir do momento em que a sociedade existe, o retorno à ilegitimidade e à desorganização presentes no estado de natureza, se tornam improváveis. O autor dos *Dois tratados sobre o governo* defende que *o poder que cada indivíduo forneceu à sociedade ao nela ingressar compromete o indivíduo até ao momento em que a sociedade vier a se dissolver*.

Na interpretação de Arendt, tais palavras de Locke soam como uma “nova versão da antiga *potestas in populo*”, tendo como resultado, diferentemente das abordagens teóricas atinentes à questão do “direito de resistência<sup>10</sup>”, em que o povo apenas tinha direito de agir em situações nas quais estivesse “acorrentado”, de que nessa reflexão política o povo possui o direito de obstruir a tentativa de “acorrentamento”. No momento em que os protagonistas da Declaração da Independência norte-americana empreendem um esforço bilateral que abrange “suas vidas, fortunas e honras sagradas”, tem-se em vista justamente o arcabouço conceitual exposto por Locke.

A noção de “consentimento” identificada como a atuação voluntária que deve ser abraçada pelos cidadãos pertencentes à sociedade política, na visão de Arendt enquanto especulação parece se postular com exatidão, legalidade e também em uma provável linearidade histórica, porém não é possível postulá-la como “existencial e teoricamente”. Isso pode ser explicado pelo pressuposto de que “todo homem nasce membro de uma comunidade particular e só pode sobreviver se nela é bem-vindo e se sente à vontade” (ARENDDT, 1973, p. 78). A circunstância inexplicável e *fatual de cada recém-nascido* subentende algum tipo de “consentimento”, isso significa uma concordância com as normas estabelecidas previamente ao seu nascimento. Atesta-se assim que todas as pessoas preservam suas existências mediante um “consentimento” ainda que ele seja tácito, todavia dificilmente poderíamos denominá-lo de “voluntário”, pois não é improvável expressar *nossa vontade* em relação ao que já foi estipulado. Seria “voluntário” se uma criança nascesse em uma sociedade que assegurasse a possibilidade de discordância no âmbito da legalidade no momento em que ela atingisse a vida adulta. A possibilidade de discordância pressupõe o “consentimento” e esse se configura em uma característica de qualquer governo que autointitulado “livre”, ora “quem sabe que pode

---

<sup>10</sup> Além de Locke, a questão do direito de resistência é tratada por dois outros filósofos ingleses no século XVII, John Milton e Algernon Sidney.

divergir sabe também que de certo modo está consentido quando não diverge” (ARENDT, 1973, p. 79). Por conseguinte, o “consentimento” presume a garantia do direito de discordância. A partir dessa compreensão, o “consentimento tácito” não pode ser considerado uma ficção, encontra-se intrinsecamente ligado à condição humana. Entretanto, a anuência na esfera do implícito em geral ou propriamente aquilo que Tocqueville denominou de *sensus universalis* implica em uma separação clara do que entendemos como “consentimento a leis específicas” com as quais não há uma identificação mesmo que seja o resultado de deliberações da maioria.

Amiúde vemos especulações teóricas preconizando que a noção de “consentimento” (*consensus universalis*) presente na Constituição estadunidense pressupõe simultaneamente o “consentimento às leis estatutárias”, posto que em um modelo de governo representativo o povo igualmente contribuiu para elaborá-las. Aqui, a ideia de “consentimento”, segundo Arendt, é inteiramente fictícia e equivocada. Sobretudo porque atualmente existe uma “crise no modelo de governo representativo” global e o enfraquecimento dos instrumentos que salvaguardavam a participação dos cidadãos, uma vez que o sistema político fundamentado em partidos instaurou uma cultura da burocratização e a aposta no bipartidarismo deflagrou um sentimento de que os partidos, na realidade, não representam ninguém além de seus mecanismos partidários. Mesmo assim, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, o perigo iminente de rebeliões parece não se originar de divergências e oposições a leis provenientes de vontades discricionárias, decretos arbitrários, repressão política inconstitucional e tampouco da notificação dos malefícios provocados pelo *establishment* verificadas nas práticas mesquinhas em termos de padrões morais daqueles que *ocupam altas posições*. Hannah Arendt esclarece que a “crise de representatividade” desemboca em uma “crise constitucional” na qual predomina uma perda significativa na *confiança pública* que depositamos nos *processos constitucionais* e nas instituições políticas, e inevitavelmente no esfacelamento da noção de “consentimento” e na fortificação intransigente de um discurso antipático de alguns setores da sociedade em assentir com a ideia primordial de *consensus universalis*.

### Considerações finais

Em sua obra *A democracia na América*, lançada pela primeira vez em 1835, Tocqueville - ao declarar que o maior perigo para se assegurar a unidade política da

América em longo prazo não consistia na escravidão, a qual ele pressentiu ser abolida, mas sim nas dificuldades que surgiriam posteriormente com a presença massiva da população negra no território estadunidense -, parece ter prognosticado que o futuro dos negros e dos índios seria tenebroso porque eles jamais seriam incluídos *consensus universalis* originário da república norte-americana. Arendt testifica a ausência na Constituição estadunidense, e mesmo nos projetos de seus idealizadores, alguma mobilização no sentido de incorporar o povo escravizado no pacto primordial; incluso aqueles que defendiam a emancipação como a via por uma perspectiva baseada na segregação dos negros, ou enxergavam a expatriação deles como uma saída viável. Posição adotada, por exemplo, por figuras emblemáticas como Thomas Jefferson e Abraham Lincoln.

A exclusão dos negros nessa conjuntura da democracia norte-americana, impedindo-os de terem o título de cidadãos<sup>11</sup>, possivelmente encontra-se inerente à conservação do racismo estadunidense, o qual reverberou em meados dos anos 50 do século XX no “Movimento de Direitos Civis dos Negros nos Estados Unidos” marcado por episódios de enorme relevância como “A marcha sobre Washington” e “O verão da Liberdade”, assim como contribuiu, ao mesmo tempo, para o advento de grupos beligerantes como os *Black Power* e os Panteras Negras. O prognóstico de Tocqueville, desditosamente, mesmo após as conquistas alavancadas pelo referido movimento, mantém-se vivo; ele está em recentes casos de pessoas negras, em pleno século XXI. No caso de George Floyd, asfixiado até a morte por um policial branco durante uma abordagem em Minnesota e, no caso de uma mulher negra na Zona sul de São Paulo (o nome da mulher permaneceu em sigilo), que também sofreu pisoteamento por um policial, as vítimas policiais demonstravam perigo algum de reação. Após as abordagens, houve deflagração de diversos protestos de tal modo e em tal intensidade que, na nossa interpretação, se enquadram na seara da “desobediência civil” por atenderem os critérios da publicidade e da coletividade e ainda por se fundamentarem na liberdade de expressão e na liberdade de pensamento; esses são exemplos de que não só a Democracia estadunidense não incluiu os afrodescendentes no seu regime político como, semelhantemente, a jovem Democracia brasileira também não viabilizou a inclusão dos afrodescendentes na sua atmosfera política. Portanto, vê-se que a violência policial contra

<sup>11</sup> “Os negros não são e não podem ser cidadãos no sentido da constituição federal”. Declaração da Suprema Corte, em 1857, referente ao Caso Dred Scott. Ver mais em Robert McCloskey (1966).

afrodescendentes faz parte do cotidiano de estadunidenses e brasileiros, e, sobremaneira, em comunidades carentes marcadas por profundas desigualdades sociais e pela ausência do Estado por meio de políticas públicas. Pensar e viabilizar meios para incluir verdadeiramente os afrodescendentes nos regimes democráticos se apresenta como um desafio permanente e uma demanda urgente para as democracias contemporâneas, as quais, ao negligenciarem essa necessidade de inclusão e produzirem uma real igualdade de condições materiais e de direitos, demonstram a fragilidade e a provável inaptidão do modelo democrático em buscar saídas para enfrentar um problema de gravidade inegável.

### Referências

- ADAMS, J. **Novanglus**. Works, Boston, 1851, v. IV.
- ADVERSE, H. **Arendt, a democracia e a desobediência civil**. Revista Brasileira de Estudos Políticos. Belo Horizonte, 2012.
- ARENDT, H. **Crises da república**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BAY, C. **Civil disobedience**. **International Encyclopedia of th social sciences**, 1968.
- CALHOUN, J.C. **A disquisition on government** (1853). New York, 1947.
- COHEN, M. Civil disobedience in a constitutional democracy. **The Massachusetts Review**, 1969.
- COHEN, C. Civil disobedience and the law. In: **Rutgers law review** , v. 21. p.1-17. 1966.
- JEFFERSON, T. **Political writings**. Cambridge: Cambridge University, 2004.
- GREENBERG, N.A. Socrates choice im the Crito. **Havard studies in classical philology**, v. 70, n.1, 1965.
- HARROP, A., FREEMAN. Civil disobedience and the law. **Rutgers law review**, v. 21, p.8, 1966.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).
- HUGHES, G. **Civil Disobedience and the political question doctrine**. New Yorker University law review, 1968.
- LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAQUIAVEL, N. **Discurso sobre a primeira década de Tito Lívio**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- McCLOSKEY, R. **The american supreme court**. Chicago, 1966.

McWILLIAMS, W. C. Civil disobedience and contemporary constitutionalism. In: **Comparative politics**. V. I, 1969.

MILTON, John. **Political writings**. Martin Dzelzains. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Crítón**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Górgias**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **O sofista**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Teeteto**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

PUNER, N. **Civil disobedience: na analysis and rationale**. New Yorker University law review, 1968.

ROSTOW, E. V. **Law, power, and the pursuit of Peace**. Harper & Row, 1968.

ROUSSEAU, J.-J.. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

SIDNEY, Algernon. **Discourses concerning government**. Indianapolis: Liberty Fund, 1996.

THOREAU, H.D. Civil disobedience. In: THOREAU. **The portable Thoreau**. London: Peguin, pp.109-137, 1982.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## O ACONTECIMENTO POR SLAVOJ ZIZEK

Leonardo Domingos Braga da Silva<sup>1</sup>

Zizek, S. **O acontecimento**: Uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

Slavoj Zizek tem sido um autor de destaque na discussão filosófica e política contemporânea. Na obra *O acontecimento* o autor atualiza suas ideias em relação ao ponto central da noção de acontecimento, passando pela compreensão mais cotidiana até chegar à refinada filosoficamente, expondo os impasses de cada abordagem da noção. Como primeira definição, temos: “um acontecimento é, assim, o efeito que parece exceder suas causas – e o espaço de um acontecimento é aquele que é aberto pela brecha que separa o efeito das causas” (p.9). Assim, essa concepção vem romper com a metafísica tradicional segundo a qual tudo o que acontece deve estar vinculado a cadeias causais e razões suficientes sugerindo algo que acontece a partir do nada, tema já elaborado pelo autor na sua obra *Menos que nada*; (boitempo, 2013). O acontecimento é uma mudança no enquadramento pelo qual percebemos o mundo.

O autor separa a filosofia entre os polos: transcendental, do qual Kant e Heidegger são grandes representantes; e ontológico ou ôntico, do qual as ciências hoje tomam conta. O primeiro trata do arcabouço que “define as coordenadas da realidade” (p.10), enquanto o segundo se preocupa com a realidade em si em sua origem e configuração. Todavia, ambas abordagens levam a uma noção de acontecimento: o primeiro como a abertura do campo de significação que funda nossa percepção da realidade e o segundo como o big bang, um acontecimento que origina os entes. A abordagem transcendental, como lida por Zizek, encontra eco no pensamento de Lacan o inconsciente é “conhecimento simbolicamente articulado ignorado pelo sujeito (p.15)”.

Conforme o autor, uma das reações ao trauma que é um acontecimento pode ser a fuga para a fantasia: “imaginar o mundo em si mesmo, fora de nosso horizonte subjetivo”. A fantasia, mais do que realizar o desejo de forma alucinatória, funda esse desejo, estrutura-o e permite uma experiência fenomenal integrada num todo significativo. Atravessar a fantasia não é sair dela, mas reconhecer sua inconsistência. Por

415

---

<sup>1</sup> Bacharel em sociologia pela UFRN e estudante de pós-graduação em filosofia (PPGFIL) pela mesma instituição. Email: leonardexistimans@live.com. <http://orcid.org/0000-0003-3926-4321>

funcionar como pano de fundo onde a experiência aparece, ela perde sua força sobre o sujeito quando vista diretamente. A essência da técnica (*gestell*), como pensada por Heidegger, seria para Zizek uma fantasia que permite nossa exploração implacável da natureza, sua superação sendo a tomada consciência de que a técnica é um modo de enquadramento, nós a superamos.

No segundo capítulo Zizek apresenta o acontecimento cristão como culpa, queda. Se valendo de Kiekegaard, afirma que o cristianismo é a única religião acontecimental: “o único acesso ao absoluto se dá pela aceitação do acontecimento singular da encarnação como ocorrência histórica extraordinária” (p.41); cristo traz a boa nova de um rompimento radical, o acontecimento é então uma ruptura com o curso normal das coisas no milagre da ascensão de cristo.

O acontecimento cristão seria o oposto da iluminação budista por trazer a dissimulação e sofrimento. O budista veria a personalização, o ego, como uma divisão na unidade cósmica, uma queda que a iluminação visa corrigir. O cristianismo a veria como uma condição do bem, uma culpa feliz (*felix culpa*, título do capítulo). A queda e o ato de eva trazem a possibilidade da moral e ética, antes disso havia uma simples animalidade paradisíaca.

No terceiro capítulo, o budismo é retratado como complemento ao naturalismo científico, como meio para manter a aparência de sanidade e participar plenamente da dinâmica capitalista ao mesmo tempo. Segundo o autor, a neurociência e algumas filosofias insistem no fato de que o eu não existe, e o budismo seria um acontecimento que permite a experiência disso: uma acontecimentalização subjetiva do cognitivismo científico. O resultado fenomenal da neurociência é a iluminação: “a atitude de desapego e iluminação produz uma perfeita máquina de matar” (p.69). Há, pois, impasses no budismo, como sobre a decisão de ajudar outros a atingir a iluminação ou não, o que, Zizek pretende, mostra a impossibilidade de ficar livre da agência responsável e livre. Contra a fuga para a fantasia budista, que faz persistir a ilusão de nosso self ao observar a realidade de um suposto ponto de vista externo, Zizek afirma que o verdadeiro acontecimento é justamente “a própria subjetividade, ilusória como possa ser” (p.74).

Nos capítulos seguintes, Zizek aborda a noção de acontecimento na física quântica, que concebe o vácuo composto de uma virtualidade preontológica que quando tem sua simetria quebrada dá origem às possibilidades e entificações (o evento do big bang), e na filosofia. Conforme o autor, a filosofia tem em Platão, Decartes e Hegel, três

acontecimentos e relações com ele. Platão trata do encontro traumático com o real da aparência, da configuração que por vezes pode ser mais real que a realidade. O absoluto aparece em momentos fugazes e frágeis. Decartes trás com o cogito a noção mesma de sujeito freudiano “um sujeito surge quando um indivíduo é privado de seu conteúdo substancial” (p.93). A personalidade, as emoções, habilidades etc, são uma imaginária substância do eu, enquanto o sujeito em seu nível zero é uma pura casca vazia. Hegel, por sua vez, insiste em que sem a ilusão não temos a verdade e cada ato é muito adiantado e muito atrasado, não havendo momento certo de agir. Em Hegel, tudo se torna acontecimental.

Zizek ainda trata do acontecimento na psicanálise, colocando os três registros da linguagem como três tipos dele: o real é o encontro absurdo com A Coisa fora do simbólico; o simbólico é a emergência de um novo significante mestre e da própria ordem simbólica; e o imaginário é um acontecimento sem substância, pura aparência.

Nos dois últimos capítulos o autor envolve mais diretamente o campo político, sendo provocativo: um acontecimento pode ser anulado, desacontecimentalizado e pode ser negado, não aceito. É o caso da constante mudança na realidade ôntica que muda para, paradoxalmente, permanecer a mesma. Por isso, e por fim, Zizek afirma que um autêntico acontecimento político é a crítica a ideologia que, sem destruição material concreta, transforma inteiramente o campo simbólico, transforma o enquadramento a partir do qual vemos as coisas.

O livro vem trazer importantes críticas às posturas ideológicas como a da serenidade (*gelassenheit*) heideggeriana e budista ou abordagens despersonalizadas da realidade, sob perspectiva objetiva; bem como revitalizar a capacidade de ação política e o pensamento através de uma verdadeira assumpção do caráter acontecimental de certos eventos e da compreensão do enquadramento a que submetemos a realidade. A leitura da obra pode fazer alguns leitores pensarem que a atividade política da esquerda precisa mais do que nunca de um acontecimento, e esse livro de Zizek é um claro sintoma da incapacidade, da impossibilidade, dos impasses da esquerda contemporânea, cada vez mais incapaz de transformar a realidade deve esperar que o impossível aconteça ou fazer o impossível acontecer. De mãos atadas, agindo cedo de mais ou tarde de mais, sem saber as consequências de seus atos, o sujeito político contemporâneo é como o cogito cartesiano pensado pelo autor, um puro vazio de onde a ação parte, sem conteúdo substancial. Apenas quando esse caráter do sujeito político for assumido, apenas quando

se evitar as diversas identificações, paixões, fantasias, ou as diversas certezas que o sujeito político tende a assumir, então estaremos abertos para um acontecimento.

## TRADUÇÃO DO *TRATADO SOBRE A ESFERA* DE J.-J. ROUSSEAU

Tradução, apresentação e notas de Marcos Saiande Casado e Manoel Jarbas Vasconcelos  
Carvalho

Revisão da tradução: Marcos Antônio de Carvalho Lopes

### **Apresentação**

Trata-se da tradução do *Traité de sphère*, escrito por Jean-Jacques Rousseau, provavelmente no período que compreende os anos de 1735 a 1738. O *Tratado sobre a Esfera* compõe o conjunto das chamadas obras científicas produzidas por Rousseau na edição de *Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, Édition thématique du Tricentenaire, Slatkine/Honoré Champion* (2012). A referida edição conta com um importante estudo introdutório sobre os trabalhos científicos de Rousseau redigidas por Christophe Van Staen.

A falta de precisão no que diz respeito ao ano de produção do texto se dá pelo desaparecimento do manuscrito original. O acesso ao texto se deu, segundo Christophe Van Staen (2012, p. 4), por intermédio de Streckeisen-Moultou, a quem se deve a primeira edição do manuscrito. O responsável por esta edição se limitou a afirmar que segundo "uma tradição familiar", esse era "o trabalho de uma manhã", composto "para a senhora de seus amigos" e "cujo nome não foi preservado". Van Staen se apoia na tese de M. Launay, que optou por situar o *Tratado* ao mesmo tempo que o *Cours de géographie* e a *Réponse au mémoire anonyme intitulé*, ou seja, entre 1735 e 1738. Uma outra data, posterior a 1760, também é tomada por alguns especialistas como sendo a data mais provável na escrita do *Tratado*. É o caso da edição dos textos de Rousseau feita por Christopher Kelly (2007, p. 298). Nessa edição, o tradutor aponta a data de 1767, haja vista o fato de que Rousseau viveu na casa do Príncipe de Conti, em Trye, de junho de 1767 até junho de 1768, lugar no qual Rousseau faz referência no decorrer do *Tratado*. Mas esse argumento não parece muito confiável para Van Staen. Um simples erro do copista pode ter trocado "Troyes" (uma cidade muitas vezes retida como um ponto de comparação no plano astronômico e tabelas geográficas da época) por "Trye", ou mesmo o fato de Rousseau ter citado Trye simplesmente por acaso, são contra-argumentos que enfraquecem as hipóteses que situam o texto para além do ano de 1738. Contudo, a proximidade de conteúdo que se verifica entre o *Cours de géographie* e o *Tratado sobre a Esfera* é o fato que determina para M. Launay – e assumida por Van Staen –, o período de 1735 a 1738, como sendo a data mais certa da produção desse texto.

Acreditamos que a tradução para a nossa língua do *Tratado sobre a Esfera* representa um importante esforço para ressignificar os sentidos e os significados que a leitura das grandes obras de Rousseau provocou e provoca no leitor de língua portuguesa que não teve acesso a esse trabalho no idioma original do seu autor. Junto à tradução de *O novo labirinto* (2020), *O Tratado sobre a Esfera* visa, ainda, contribuir para trazer ao público de língua portuguesa, um Rousseau preocupado com o aquilo que hoje chamamos por ciências da natureza e que por muito tempo passou despercebido quando da leitura do Rousseau Educador, do Rousseau Político ou do Rousseau Moralista. Como afirma Christophe Van Staen, “Apesar de seu caráter elementar e até desajeitado, e contra o *a priori* comum que faz de Rousseau um desdenhoso irrefletido e mal documentado da ciência, esses pequenos textos escritos entre 1735 e 1738 têm importância.” (2012, p. 3).

### **Tratado sobre a esfera de J.J. Rousseau**

[*Primeiro capítulo*]

420

Para saber agir aprendamos a pensar. Saber pensar é o talento mais universal da vida humana. É unicamente por meio dele que se pode tirar proveito para si da fortuna, dos outros, e de si próprio. Todas as coisas sendo iguais, quem pensar melhor está mais próximo da felicidade. Pensar é ter ideias e combiná-las; é ver objetos e compará-los; é encontrar as verdadeiras relações que existem entre eles; é obter resultados que conduzam ao conhecimento da verdade; é ordená-los (adaptá-los) às coisas que nos são úteis. Portanto, a arte de pensar é a arte de nos tornar felizes, na medida em que depende de nós. Logo, depende de nós muito mais do que se pensa; e a maioria dos homens está menos infeliz com sua própria situação, porque não sabe como tirar proveito dela.

Aprender a pensar, portanto, é o nosso primeiro destino nesta vida; é aprender a nos tornar felizes. Mas esse conhecimento requer muitos outros. Não geramos nossas próprias ideias, elas nos vêm de fora.

Para conseguir se conhecer a si mesmo, é preciso conhecer muitas coisas que não são nós mesmos. Um homem só (apenas) se conhece bem quando conhece bem os outros homens; e para conhecer os homens, é preciso também conhecer as coisas das quais eles dependem. Então tudo se encaixa. A sabedoria leva à felicidade, o conhecimento leva à sabedoria. A melhor

mente natural não é nada sem a educação<sup>1</sup>. Com os melhores olhos, o homem mais providente não veria nada se não tivesse aprendido a ver desde a infância.

Para aprender a nos conhecermos, começemos a estudar o que nos rodeia. Para se conhecer, você tem que conhecer o homem. Para conhecer o homem, é preciso estudar os homens; e para conhecer os homens é preciso estudá-los em diversos tempos, em diversos lugares<sup>2</sup>. É preciso começar vendo-os no quadro geral da História. É aí que, ao contemplá-los em todas as situações possíveis, entregues a todas as paixões humanas, a todas as vicissitudes das coisas, expostos a todos os jogos da fortuna, ora malucos ora sábios, ora bons e ora maus, nesta prodigiosa variedade de relações e diferenças, aprenderemos a desenredar o que é essencial ao homem, o que dele é inseparável, o que aí sempre encontramos, do que é apenas acidental, e o que pode mudar nele segundo as nações e segundo os séculos. Nos contrastes, de virtudes e crimes, de fraqueza e força, de grandeza e pequenez, que muitas vezes nos surpreenderão, aprenderemos a libertar o homem de sua máscara, e a não acreditar que conhecemos a natureza humana o suficiente vendo os homens que estão ao nosso redor.

*Segundo capítulo*

421

Antes de procurar a origem da humanidade, vamos dar uma olhada em sua morada; ela é digna de algumas observações. A morada do homem e de todos os animais, esta terra coberta com tantas árvores e plantas, tantas montanhas e vales, tantas rochas e mares; este vasto mundo sem limite e sem fim, é aos nossos olhos materiais uma morada muito grande, mas muito pequena aos olhos da nossa razão, quando eles [os olhos] começam a se abrir. No imenso espaço exterior, nesta espantosa vastidão onde se afoga a imaginação, transporto-me pelo pensamento numa destas enormes e luminosas massas, que rolam majestosamente sobre as nossas cabeças; e vejo de longe um grão de areia, flutuando neste mar aéreo. Ele escapa da minha vista por sua pequenez, preciso de óculos para vê-lo. Eu pergunto, rindo, se há ácaros suficientemente pequenos o para habitar esse grão de areia? Sem dúvida, disse-me um filósofo local, está coberto de não sei quais pequenos insetos que se chamam homens e que dividiram sua superfície em regiões, nações, províncias. Eles construíram lá cidades e vilas. Eles fundaram lá

<sup>1</sup> Nota-se aqui a preocupação de Rousseau em apontar a educação como o mecanismo adequado para desenvolver as potencialidades do homem.

<sup>2</sup> Rousseau jamais abandonará a ideia do homem como centro de seu pensamento. Mais tarde, no *Discurso sobre a desigualdade*, ele afirmará que “O mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece-me ser o do homem” (1973d, p. 233).

impérios e repúblicas. Eles lá estabeleceram reis, magistrados, os grandes (os poderosos). Eles montaram lá tribunais. Eles formaram lá academias, universidades, onde se debate seriamente se nós que estamos aqui somos alguma coisa ou nada. - Eis, retomo, répteis arrogantes e vaidosos, cuja prole eu esmagaria com grande prazer sob a unha. - Lentamente, retoma o filósofo saturnino; não vamos esmagar ninguém, para que não sejamos esmagados sob as unhas dos habitantes desses outros astros, maiores que o nosso sem comparação. Esses pobres animaizinhos com seus cinco pés de altura têm também boas razões para se acharem altos, como nós, com nossos vinte e cinco ou trinta pés, desses outros seres que talvez tenham setecentos ou oitocentos pés, que talvez não vejam nenhuma diferença na pequenez de uns e de outros, e que, talvez ainda, são também, eles próprios, tão pequenos aos olhos dos habitantes de Boötes e Sirius<sup>3</sup>. Somos, continua meu filósofo, e os habitantes da terra são como nós, muito grandes em alguns aspectos, muito pequenos em outros. Não há, portanto, grandeza absoluta. Não nos orgulhemos ou nos humilhemos com o que não é. Para todo ser finito, nada é grande ou pequeno, exceto por comparação.

Este mundo é, portanto, grande, não em si mesmo, mas para nós, que somos pequenos; é muito grande para a nossa estatura, para os nossos passos, para a medida dos nossos olhos. Não seria grande para os ogros que têm botas de sete léguas com as quais dariam a volta em um dia, e seria pequeno para os deuses de Homero que cruzam o espaço dos céus em três passos, e chegam ao quarto.

422

### *Terceiro capítulo*

Há poucos séculos que se conhece a medida da terra, e a sua imagem. Até Cristóvão Colombo, que descobriu a América, conhecíamos apenas um lado do globo, ou seja, aquele em que habitamos. Entre os antigos, o vulgar acreditava que a terra era plana e que o sol se punha no mar; sem se preocupar muito com o que acontecia com este astro durante a noite, nem como, se pondo de um lado, ele nascia do outro. As pessoas mais esclarecidas possuíam apenas um conhecimento parcial. Eles na verdade, concebiam que o sol girava em torno da Terra e que a noite para o nosso hemisfério era o dia para o hemisfério oposto. Mas eles não tinham, no entanto, chegado a imaginar que a Terra fosse povoada por toda parte e que houvesse antípodas para nós; ou seja, pessoas no hemisfério oposto, que tivessem os pés contra os nossos, para

<sup>3</sup> Boötes e Sirius são, respectivamente, a constelação do Pastor ou do Boieiro e da estrela mais brilhante da constelação do Cão Maior.

quem o sol nascesse quando se põe para nós e se pusesse quando nasce. O primeiro que ousou promover esta verdade foi excomungado por um papa. Hoje, os franceses, os ingleses, os holandeses têm colônias nas antípodas e seus navios vão lá e voltam de lá todos os dias. Portanto, é um fato muito certo que o globo terrestre é redondo ou quase redondo, e que há habitantes por toda parte que o sol ilumina sucessivamente enquanto gira em torno dela em vinte e quatro horas de leste a oeste. Eu digo que o sol gira em torno da Terra, para usar a expressão vulgar e para me acomodar às aparências. Pois é reconhecido que o sol está fixo, que é o globo da terrestre, que, girando sobre si mesmo em vinte e quatro horas, apresenta sucessivamente todos os pontos de seu círculo ao sol (o que torna um dia normal), e que, além disso, fazendo um grande círculo ao redor do sol a cada trezentos e sessenta e cinco dias, marca em seu retorno ao mesmo ponto o término de um ano. Mas, para não entrar em longas explicações, que exigiriam esferas e figuras, limitemo-nos ao suposto movimento do sol, pelo qual a desigualdade de dias e estações se explica de maneira mais fácil e menos confusa.

*Quarto capítulo*

Os traços circulares da marcha diurna do Sol, dividindo o mundo em duas partes iguais, são chamados de equador, ou linha equinocial, ou simplesmente a linha. Os dois pontos aparentes do globo que em ambos os lados formam o centro dessa linha são chamados de polos. Se o mundo girasse na mesma direção em um pivô, as duas extremidades desse pivô seriam os dois polos, e esse pivô seria chamado de eixo da Terra. É fácil imaginar daí que os países onde a linha passa e que estão perpendicularmente sob o curso do sol são países muito quentes, e que aqueles, pelo contrário, que estão longe deste curso sob os polos e nas proximidades são países muito frios. Aqueles que são intermediários entre a linha e um dos polos são países temperados, como é a França. O polo do nosso lado é chamado de polo ártico ou boreal; o que está do outro lado da linha é chamado de Antártico ou Polo Meridional. Esta é a razão simples e grosseira da desigualdade de climas. A da desigualdade de estações e dias é um pouco mais difícil de explicar sem uma imagem. Vamos tentar.

*Quinto capítulo*

O sol não faz seu círculo diário na linha todos os dias; pelo contrário, ele apenas a percorre exatamente dois dias no ano com seis meses de intervalo, e aqueles dois dias em que

o dia e a noite têm exatamente a mesma duração, são chamados de equinócios. No dia seguinte ao equinócio da primavera, o sol não percorre mais seu círculo diário na linha, mas ao lado da linha aproximando-se de nosso polo e, portanto, de nós; e continua a se aproximar dele todos os dias durante seis meses, até atingir um círculo chamado trópico; depois disso, em vez de se aproximar de nós novamente, ele se afasta dele se aproximando da linha; e a ultrapassando mesmo após o equinócio de outono, para ir até o outro trópico; aproximando-se do polo oposto e, portanto, se afastando de nosso e de nós. O dia em que o sol atingiu nosso trópico é nosso solstício de verão, e o solstício de inverno para aqueles que se encontram do outro lado da linha; inversamente, nosso solstício de inverno é o solstício de verão deles. Pode-se entender como a distância e a proximidade do sol tornam as estações frias ou quentes. Também é compreensível porque temos sombra ao meio-dia, mesmo no verão, o sol nunca estando completamente acima de nós. Só há aqueles que se encontram entre os trópicos, na zona dita tórrida ou ardente, que tendo o sol diretamente sobre a sua cabeça duas vezes por ano não tem sombra ao meio-dia nesses dois dias.

*Sexto capítulo*

424

Pelo que acabei de dizer, deve-se conceber que o sol gira diariamente de leste ao oeste na linha, ou em círculos paralelos à linha, em ambos os lados até o trópico. Seu curso anual é marcado de oeste para leste em um círculo oblíquo à linha equinocial que ele cruza em dois pontos, e em mais dois desses mesmos pontos este mesmo círculo toca os trópicos. Este círculo anual é chamado de eclíptica, porque é quando a Terra ou a Lua se encontra nesta linha com o Sol que ocorrem os eclipses. A faixa do céu no meio da qual é a eclíptica, e onde estão marcadas as doze constelações, pelas quais o sol passa anualmente, é chamada de Zodíaco.

Agora, passemos para a desigualdade dos dias e das noites.

*Sétimo capítulo*

Se, sob meus pés, colocássemos uma das pontas de um grande compasso, e que com a outra ponta um grande círculo fosse traçado ao meu redor, que dividisse o mundo em dois hemisférios ou meios-globos, um dos quais está parcialmente sujeito a minha visão em minha volta, e da qual a outra parte, que é oposta a ela, abaixo de mim, esteja oculta de minha vista; este círculo assim desenhado seria chamado de meu horizonte e, embora não estando realmente

desenhado, suponho, e tomo por este horizonte aproximadamente, a extensão que meus olhos podem descobrir dele ao meu redor. Cada homem tem, portanto, seu círculo particular ou horizonte, do qual é o centro. Mas, para nos limitarmos ao que é sensível, não tomamos as coisas estritamente dessa maneira, e como a um círculo tão grande podemos dar um grande centro, supomos o mesmo horizonte para um país inteiro. Porque, por exemplo, Trye ou Paris, podem, sem erro apreciável, serem tomadas como o mesmo centro, quando se trata de um círculo de nove mil léguas ao redor.

Nosso horizonte, portanto, divide o mundo em duas metades, uma das quais está sujeita à nossa visão e a outra que lhe está oculta. Enquanto o sol em sua marcha diurna estiver acima de nosso horizonte, é dia para nós, quando está abaixo, é noite, e no momento em que atinge o horizonte é o momento do amanhecer ou do entardecer. A marcha diurna do sol é um círculo. O horizonte é um outro círculo que cruza o primeiro; e é a maneira como esses dois círculos se cruzam que torna os dias grandes ou pequenos, as noites curtas ou longas, e uns e outros iguais ou desiguais.

Podemos apenas ver essas várias interseções de círculos em uma esfera. Mas aqui está o resultado dessa inspeção.

Os povos que estão abaixo do equador têm dias iguais entre si e as noites possuem a mesma duração ao longo do ano e, conseqüentemente, sempre o mesmo período, doze horas. Por que isso? Porque nesse clima, durante todo o ano, o horizonte corta o círculo diário do sol em duas partes iguais; daí segue-se que o sol, que descreve este círculo, permanece tanto tempo acima do horizonte quanto abaixo.

Sob os dois polos, ao contrário, há em todo o ano apenas um longo dia de seis meses e uma longa noite de seis meses. Por que isso? Porque nesta posição o equador ou o horizonte se confundem no mesmo círculo, e, conseqüentemente, durante os seis meses em que o sol está deste lado do equador, é dia sob o nosso polo e noite sob o polo oposto, e que durante os seis meses em que o sol está além do equador, é exatamente o oposto. Aqueles que vivem entre a linha e o polo têm dias longos e noites curtas no verão, noites longas e dias curtos no inverno; porque seu horizonte corta obliquamente e desigualmente o círculo diário do sol. Para entender como isso é feito, basta apenas colocar o globo de acordo com nossa posição. Então descobriremos que dos trezentos e sessenta e cinco círculos diários, aqueles que estão além do equador são cortados por nosso horizonte de modo que a porção de cada um desses círculos que está no horizonte é menor que a porção que está abaixo. Daí decorre que o sol, descrevendo os

ditos círculos no inverno, permanece abaixo do nosso horizonte por mais tempo do que acima e, portanto, a noite dura mais que o dia.

Ao contrário, os círculos diários ou paralelos que estão além do equador, são cortados pelo horizonte de tal modo que a parte maior do círculo fica acima e a menor abaixo; daí decorre que quando o sol descreve esses círculos, ou seja, no verão, os dias são mais longos que as noites. Mas quando o sol descreve o próprio círculo do equador, ou seja, nos dois equinócios, o dia é igual à noite e de doze horas, porque o equador é sempre cortado pelo horizonte em dois semicírculos iguais, e que, conseqüentemente, o sol leva tanto tempo para descrever um quanto o outro.

*Oitavo capítulo*

Depois de falar sobre a desigualdade das estações e dos dias, vamos dizer algumas palavras sobre o que é chamado de latitude, longitude e altura do polo.

Qualquer círculo, grande ou pequeno, é concebido como uma divisão em trezentas e sessenta partes iguais ou pequenos arcos, que são chamados de graus.

Um círculo que passa perpendicularmente ao equador através dos dois polos, é chamado de meridiano, ou melhor, suas duas metades de um polo ao outro, são dois meridianos, porque ao mesmo tempo que o sol passa por um ponto deste semicírculo, é meio-dia em todos os outros pontos e meia-noite em todos os pontos do semicírculo oposto.

Podemos fazer esses círculos passarem por todos os pontos do equador, e se concebermos pelo menos um em cada grau, haverá tantos meridianos quantos graus no equador, ou seja, trezentos e sessenta.

Da mesma forma, suponha um círculo meridiano dividido em trezentos e sessenta graus por outros tantos círculos paralelos ao equador; será de cento e oitenta graus para cada semicírculo ou meridiano, ou seja, noventa graus do equador ao polo de cada lado.

Dissemos que todos os semicírculos que passam por todos os graus do equador e terminam no polo de cada lado são chamados de meridianos.

Os círculos paralelos ao equador, que dividem o meridiano em seus graus, são chamados de paralelos.

Portanto, há tantos meridianos ou semicírculos quantos graus marcados no equador, ou seja, trezentos e sessenta.

E existem tantos paralelos ou círculos inteiros, paralelos ao equador quantos graus marcados em um meridiano, ou seja, cento e oitenta, ou, contando a partir do equador, noventa de cada lado até o polo.

Os graus ou paralelos assim marcados no meridiano, contando do equador ao polo, medem a latitude. E os graus ou semicírculos marcados ao redor do equador pelos meridianos medem a longitude. A latitude tem sua medida fixa porque é contada a partir do equador.

Mas para encontrar a longitude, você precisa convencionar um meridiano, a partir do qual se começa a contá-la.

Este primeiro meridiano convencionado é o que passa pela Ilha de Ferro, uma das Canárias; é a partir desse meridiano principal que os graus de longitude são contados, contornando de oeste para leste<sup>4</sup>.

Quando sabemos a latitude e longitude de um lugar qualquer, podemos marcá-lo com muita exatidão no globo, porque ele estará no ponto de intersecção dos dois círculos.

A latitude é encontrada tomando a altura do polo ou do sol. Encontramos a longitude pela proporção de horas; mas esta operação tem sua dificuldade.

A altura do polo de um lugar qualquer é o arco do meridiano compreendido entre o horizonte daquele lugar e o polo.

A altura do sol é o arco do meridiano compreendido entre o horizonte de um local qualquer e o equador, que é medido pelo sol nos equinócios. No entanto, a altura do polo, igual à latitude, e a altura do sol sendo sempre o complemento uma da outra em noventa graus, podem sempre ser encontradas lado a lado.

Da mesma forma, nas luas cheias, a terra normalmente não é tão diretamente oposta entre o sol e a lua, que intercepta os raios do sol e os impede de atingir a lua; mas quando isso acontece, ocorre um eclipse lunar. Quando o eclipse, seja da lua ou do sol, é tal que os centros das três estrelas estão exatamente na mesma linha, o que é raro, então o eclipse é central.

Decorre do que acabamos de dizer que nunca há um eclipse solar que não ocorra em luas novas, e que nunca há um eclipse lunar que não se dê em luas cheias.

Uma vez que nenhum eclipse ocorre a menos que as estrelas que o fazem se encontrem, não apenas no Zodíaco, mas precisamente no círculo que passa pelo meio do Zodíaco, é por isso que este círculo é chamado de eclíptica.

<sup>4</sup> Lembramos que o Meridiano de Greenwich só foi convencionado no fim do século XIX.

Como o curso de cada astro é conhecido e medido com exatidão, sabemos com antecedência em que momento e em que pontos elas se encontrarão na eclíptica, e é por isso que podemos prever com certeza o momento em que ocorrerão os eclipses.

*Capítulo dez<sup>5</sup>*

Depois de ter falado dos círculos fictícios que a explicação da marcha do Sol nos fez imaginar, digamos uma palavra das divisões astronómicas da Terra assinaladas por esses mesmos círculos.

O globo terrestre é dividido em cinco faixas ou cintas chamadas zonas, das quais a do meio, a que fica sob a rota anual do sol, é chamada de tórrida ou ardente por causa dessa zona. Essa zona contém o espaço que está em cada lado do equador até o trópico. Ora, esse espaço [é] de vinte e três graus e meio, que é a quantidade do ângulo que a eclíptica forma no equador. Vinte e três graus e meio de cada lado juntos perfazem quarenta e sete graus para a largura total da zona tórrida entre os dois trópicos.

Tomando a mesma largura de vinte e três graus e meio a partir de cada polo no meridiano e desenhando a esta distância um círculo ao redor do polo; esse círculo é chamado de círculo polar, e a calota de vinte e três graus e meio que ele envolve é chamada de zona fria ou glacial, devido à sua extrema distância do sol. Como existem dois polos, também existem duas zonas glaciais, cada uma delas com o nome do polo que está no centro.

Desde o círculo polar de cada lado até o trópico, permanece uma distância de quarenta e três graus, que forma em ambos os lados duas outras zonas chamadas temperadas, por serem intermediárias entre a zona glacial e a zona tórrida.

O espaço total dessas cinco zonas é exatamente o da terra inteira. Porque contando do equador, em direção a um dos dois polos, temos primeiramente a metade da zona tórrida perfazendo vinte e três graus e meio; em seguida, uma zona temperada da qual os quarenta e três graus somados aos vinte e três e meio acima, perfazem sessenta e seis graus e meio, e ainda outros vinte e três graus e meio do círculo polar ao polo formam ao todo noventa graus, que são de fato a distância total do equador ao polo, e do mesmo modo do outro lado do equador até o polo oposto, perfazendo tudo os noventa graus que dividem o meridiano e toda a terra de um polo ao outro.

<sup>5</sup> Aqui a numeração dos capítulos é rompida por Rousseau.

Antes de deixar a inspeção geral do globo terrestre, falaremos agora em um resumo de suas divisões reais por terra, mares, montanhas e rios.

Dissemos anteriormente que a Terra era dividida em dois meios-globos ou hemisférios. Um que é aquele no qual vivemos compreende o que é chamado de velho mundo, porque é conhecido há muito tempo; o outro compreende o novo mundo, descoberto há apenas três séculos.

Cada um dos dois hemisférios é composto de terras e de mares; mas essa composição é tal que o espaço dos mares é imenso e muito maior do que o da terra. O continente ou a terra de cada hemisfério é como uma grande ilha no meio desses vastos mares. A extensão total de terra que constitui o mundo está dividida em quatro partes principais, das quais o nosso continente inclui três; ou seja, a Europa, a Ásia e a África. O hemisfério ou continente oposto contém apenas uma, a saber: a América; mas ela sozinha é quase tão grande quanto os outros três conjuntos.

Das três partes que constituem o nosso mundo, a Europa e a África estão localizadas no Oeste ou no Ocidente, a Ásia no Leste ou Oriente, a África no Sul. As divisões dessas três partes são feitas por mares ou rios de acordo com sua posição. Quanto à América, sua figura e sua vasta extensão a tornam subdividida em duas partes. Uma, meridional, e a outra setentrional.

O grande mar, onde nadam as quatro partes do mundo, por assim dizer, é chamado de oceano; sua parte que fica entre a Europa e a América em nosso Ocidente é chamada de Mar do Norte; e sua parte que fica entre a Ásia e a América no Oriente, é chamada de Mar do Sul<sup>6</sup>. Existe um mar especial que separa a Europa da África e que só se comunica com o oceano através de um canal bastante estreito chamado Estreito de Gibraltar. Este mar é denominado Mediterrâneo; ele se comunica com o Oriente com um outro mar menor chamado Mar Negro ou *Pont-Euxin*; e novamente ao Oriente daquele, está outro pequeno mar na Ásia, que não tem comunicação com nenhum outro, ele é chamado de Mar Cáspio. Existem passagens marítimas para dar a volta ao mundo pela parte meridional. Mas ainda não se sabe se há também passagens para embarcações pela parte setentrional, o gelo impede a navegação. Há recompensas prometidas para aqueles que descobrirem esta passagem, e houve tentativas feitas por vários navegadores, mas até agora sem sucesso.

Há outro mar no norte da Europa chamado de Mar Báltico, que conecta o ocidente com o oceano por meio de um estreito chamado de *Sund*. Este mar está dividido em dois golfos

<sup>6</sup> Por Mar do Norte, deve-se entender o oceano Atlântico e por Mar do Sul, o oceano Pacífico.

principais, um ao oriente denominado Golfo da Finlândia e o outro ao norte denominado Golfo de Bótnia. Entre a África e a Ásia existe outro mar chamado Mar Vermelho, que também se comunica com o oceano por meio de um estreito. No que diz respeito à América, apenas um mar pode ser distinguido por um nome particular, que separa quase inteiramente a parte setentrional da parte meridional e este mar é denominado Golfo do México.

Ao redor do continente estão espalhadas várias ilhas, algumas das quais formam países imensos. Tal como a ilha de Madagascar, ao oriente da África; a ilha do Japão ao oriente da Ásia; as Ilhas Britânicas, duas em número, nomeadamente a Grã-Bretanha, que inclui a Inglaterra e a Escócia; e a Irlanda, que é uma ilha e um reino particular. Ao norte das Ilhas Britânicas ainda existe uma grande ilha chamada Islândia. A América também apresenta em seu Ocidente um grande número de ilhas: entre outras, as Antilhas das quais Cuba, Jamaica e São Domingos são as mais importantes. O Mediterrâneo também inclui várias ilhas, das quais a Sicília é a maior; depois, as ilhas da Sardenha, Córsega, etc.

Os principais rios da Europa são o Tejo na Espanha; na França, o Ródano que recebe o Saône em Lyon e deságua no Mediterrâneo, o Garonne e o Loire que deságuam no oceano, bem como o Sena que passa pela capital. O Reno separa a França da Alemanha e deságua no oceano na Holanda. O Danúbio depois de passar pela Alemanha e a Hungria deságua no Mar Negro. O maior rio da Itália é o Pó; e o mais famoso é o Tibre. O mais famoso da África é o Nilo que atravessa e enriquece o Egito. Da multidão de rios que correm na Ásia, falarei apenas do Ganges, que corre para o sul, no mar da Índia, e do Don ou Tánais, que também deságua no mar Negro e se constitui em uma das separações entre a Ásia e a Europa.

Os principais rios da América em sua parte setentrional são o Mississippi, que deságua no Golfo do México, e o Rio São Lourenço, que atravessa o Quebec e deságua no Mar do Norte.

Desta infinidade de montanhas que dividem e se diferenciam nas várias regiões da terra, as maiores e mais conhecidas são: os Pirenéus que separam a Espanha da França; os Alpes que separam a França da Itália; os Apeninos que percorrem toda a Itália. Na África as cadeias do Monte Atlas, na Ásia o Monte Touro e na América as Cordilheiras.

Agora, para dizer algumas palavras sobre a situação de diferentes povos e divisões nacionais; começaremos pelo Ocidente da Europa, onde encontramos ao Sul, puxando para o oriente, primeiramente Portugal; depois a Espanha; depois a França; a seguir, a Itália, que se projeta para o Mediterrâneo na forma de uma bota que tem a Sicília na ponta do pé; e finalmente a Grécia, uma pequena região tão famosa na história antiga, e Constantinopla que termina no Oriente em direção à Ásia.

Então, começando novamente do ocidente, mais ao norte, encontramos a Holanda, a Alemanha, a Hungria e a Polônia, indo em direção ao oriente. No extremo Norte, partindo do ocidente para o oriente, encontramos a Escandinávia que circunda o Mar Báltico e é formada pelos reinos da Dinamarca e da Suécia. Depois, a Rússia, imenso império, do qual Petersburgo na Europa é a capital; mas que se estende na Ásia até as fronteiras da Tartária e da China.

*Capítulo onze*

Sobre esses elementos de cosmografia, embora informes e grosseiros, podemos traçar ideias da economia que reina na construção e na disposição de nosso globo. Vemos com que arte sublime, digna de seu divino criador, essa enorme [massa] se acha distribuída e iluminada de tal forma que todos os seres vivos que a cobrem possam viver e subsistir.

A chamada zona quente é temperada por nuvens e vapores contínuos que, nos locais por onde passa o sol, derramam longas chuvas para moderar o calor. As zonas glaciais, onde os raios lânguidos do sol parecem mal chegar, são aquecidas no verão pela extrema duração dos dias; de modo que nos países hiperbóreos, onde nada parece provável de crescer, os grãos são semeados, crescem, amadurecem e são colhidos no espaço de seis semanas, enquanto isso leva muito mais do que o dobro em nossos climas muito mais quentes. As longas e terríveis noites de inverno são encurtadas ali pelos longos crepúsculos, pois o sol se põe muito mais obliquamente do que para nós não desce tão rápido no horizonte. Além disso, durante essas longas noites de inverno, essas regiões sombrias são quase continuamente iluminadas pelas auroras boreais e outros fenômenos luminosos que temperam o horror da escuridão e permitem aos habitantes discernir objetos.

Essas grandes cadeias de montanhas que parecem pesos desnecessariamente na terra são as nascentes e reservatórios dos rios e das fontes que vêm nos dar água. Além disso, as várias direções dessas montanhas dão origem a correntes de ar e ventos quase contínuos, cuja massa de ar é renovada e purificada. Esses imensos mares cujo sal os assegura da corrupção e cujo seio contém multidões de peixes para nosso uso, longe de cortar a comunicação entre as várias regiões do mundo, facilitam-na pela navegação. É por meio dela que o europeu, o americano, o africano, o asiático, que a Providência fez nascer tão distantes um do outro, se encontram continuamente reunidos e se enriquecem mutuamente pelas produções dos países que habitam.

Os ventos periódicos e alísios, que os marinheiros chamam de monções, voltando constantemente nas mesmas estações, facilitam as longas viagens dos navios e fornecem aos navegadores os meios para atingi-los e deles tirar proveito.

Enfim, tudo, contanto que se lance um olhar reflexivo sobre os grandes e magníficos objetos com que a terra está coberta e adornada, digo tudo, nos mostra o que é poderoso e benéfico, que preparou esta terra para nossa morada, e que o homem estúpido e ingrato se atreve a ignorar.

Se reinasse na vida humana uma ordem como a que reina na natureza, com que visão comovente e bela não atingiria a face da terra? Mas os homens infelizes e bárbaros têm prazer em desfigurá-la com seus crimes e maldades; eles têm seu terrível prazer em atormentar uns aos outros. Traidores e enganadores até em suas aparentes carícias, confundem amigos e inimigos na mesma malícia, e fazem do espetáculo celestial deste mundo a verdadeira imagem do inferno.

## Referências

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo/SP: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1973d. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado.

ROUSSEAU, J.-J. **Autobiographical, scientific, religious, moral, and literary writings**. Lebanon/EUA: University Press of New England, v. 12, 2007.

ROUSSEAU, J.-J. **Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau. Édition thématique du Tricentenaire. Tome X**. Genève: Slatkine, 2012.

ROUSSEAU, J.-J. O novo labirinto. **Dialectus**, Fortaleza/CE, n. 17, p. 293-300, Agosto 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/60622>>. Acesso em: 12 abril 2021.