

Revista Dialectus

Revista de Filosofia E-ISSN: 2317-2010

Número 16 (2020), jan.-abr. 2020.

Fluxo Contínuo





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 9, n. 16, jan.-abr. 2020.
Arte da Capa: *Os livros amarelos* (1887), Vincent Van Gogh.

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 do 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
Osvaldo 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

Contato para Suporte Técnico

Telefone: 85 33669224
E-mail: revistadialectus@yahoo.com.br

SUMÁRIO

EDITORIAL	8
ARTIGOS FLUXO CONTÍNUO	
1. A RELAÇÃO ENTRE AS MÁXIMAS DE DIÓGENES DE ENOANDA E A FILOSOFIA DE EPICURO <i>Rogério Lopes dos Santos</i>	11
2. ELEMENTOS PLATÔNICOS PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: UMA LEITURA MARCUSEANA DE PLATÃO <i>Adauto Lopes da Silva Filho, Felipe Bezerra de Castro Oliveira, Jéssyca Aragão de Freitas</i>	38
3. TEORIA DA VIOLÊNCIA EM MARX <i>Mailson Bruno de Queiroz Carneiro Gonçalves, Eduardo Ferreira Chagas</i>	52
4. “ESCOLHO ME VER AGORA”: NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES <i>Avelino Aldo de Lima Neto, Hugo Filgueiras de Araújo, Patrícia Carla de Macedo Chagas</i>	65
5. FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO ATO DE AVALIAR NO CONTEXTO DO CAPITALISMO EM CRISE <i>Frederico Jorge Ferreira Costa</i>	82
6. ESTADO, EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS <i>Natália Ayres, Raquel Dias Araújo, Eduardo Ferreira Chagas</i>	100
7. MEASURING THE SOCIAL WORLD <i>Dietmar K. Pfeiffer</i>	113

EDITORIAL

Eduardo Ferreira Chagas

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho

A Revista *Dialectus*, em seu nono ano de existência, publica o seu décimo sexto número. Nesta edição, de artigos variados, o periódico tem o prazer de apresentar, em sua plataforma eletrônica, o resultado de diversas pesquisas de professores mestres e doutores interessados pelas questões relativas à Filosofia Antiga, à Teoria Crítico-Social e à Filosofia da Educação.

Iniciamos este número com o artigo do professor Rogério Lopes dos Santos, intitulado *As relações entre as máximas de Diógenes de Enoanda e a filosofia de Epicuro*. Neste texto, o pesquisador apresenta a relação entre as *máximas* de Diógenes de Enoanda e o que nelas há de genuinamente epicureu. Deste modo, seu objetivo é evidenciar a força da ortodoxia da doutrina de Epicuro no século III a.C., bem como, o que Diógenes de Enoanda afirmava ser o epicurismo no século II d.C. Assim, o estudo em questão pretende ser uma contribuição positiva para a comunidade acadêmica que se dedica ao estudo do epicurismo, ainda mais se considerarmos o fato de que Diógenes de Enoanda foi um importante epicureu, do qual temos poucos artigos, sobretudo no Brasil.

Seguindo a esteira de estudos sobre a Antiguidade, os pesquisadores Adauto Lopes da Silva Filho, Felipe Bezerra de Castro Oliveira e Jéssyca Aragão de Freitas nos apresentam o artigo intitulado: *Elementos platônicos para uma teoria crítica da sociedade: uma leitura marcuseana de Platão*. A pesquisa, em foco, aborda a filosofia platônica a partir da perspectiva de leitura desenvolvida pelo filósofo alemão Herbert Marcuse (1898-1979). Com base no estudo da obra marcuseana, os autores pretendem examinar os elementos presentes na filosofia platônica, que contribuem para a articulação de uma teoria crítica da sociedade, demonstrando como estes elementos apontam para uma mudança social comprometida com uma prática histórico-libertadora.

Em consonância com a proposta de uma teoria crítica da sociedade, em especial no pensamento de Marx, os estudiosos Mailson Bruno de Queiroz Carneiro e Eduardo Chagas nos apresentam a pesquisa: *Teorias da violência em Marx*. O presente artigo tem como finalidade demonstrar o conceito de violência em Marx a partir de *O Capital*. Este estudo mostra, a partir desta obra, que a gênese do modo de produção capitalista, entre outras determinações, é um violento processo que compreende, como

EDITORIAL

veremos, desde a expropriação camponesa à espoliação do continente americano, denunciando, dessa forma, a violência estrutural do capitalismo.

Adentrando ao campo das teorias educacionais, apresentamos o artigo: “*Escolho me ver agora*”: notas sobre uma experiência de escrita de si na formação de professores, dos docentes Avelino Aldo de Lima Neto, Hugo Filgueiras de Araújo e Patrícia Carla de Macedo Chagas. O presente artigo objetiva, a partir de uma perspectiva fundamentada em estudos autobiográficos e narrativos, apresentar algumas notas sobre a escrita de si através de uma experiência pedagógica que articula o cinema e o diário na formação de professores. A associação entre o cinema e os diários nos mostrará, como veremos, ser possível conectar a experiência vivida aos saberes acadêmicos na prática do cuidado e do narrar de si como experiências propositivas para o devir da profissão docente no processo de formação inicial.

Continuando nesta temática da reflexão sobre a educação, temos o prazer de publicar o estudo do professor Frederico Jorge Ferreira Costa, intitulado: *Fundamentos ontológicos do ato de avaliar no contexto do capitalismo em crise*. O artigo evidencia os pressupostos ontológicos que fundamentam o ato de avaliar submetido às necessidades da avaliação nos marcos do capital. Trata-se de um ensaio de natureza teórica, inspirado na tradição metodológica do marxismo histórico-dialético. A pesquisa compreende que o ato de avaliar tem sua origem ontológica no trabalho e que, em sociedades de classes, a avaliação pode configurar-se como distorcida e alienada. Assim, a avaliação educacional contribui ativamente para a formação do ser humano adequado às novas exigências de produção e reprodução do capitalismo.

O penúltimo artigo desta edição da Revista Dialectus é uma pesquisa conjunta realizada pelas professoras Natália Ayres e Raquel Dias Araújo e pelo professor Eduardo Chagas, intitulada: *Estado, educação e planejamento educacional: entrelaçamentos teórico-práticos*. Neste estudo, os pesquisadores pretendem mostrar como o planejamento educacional, situado em um contexto histórico, corresponde a determinadas concepções de sociedade, ser humano e educação. Para tal, é intenção dos autores situar o papel do Estado na elaboração do planejamento educacional no Brasil, abordando as diferentes concepções e os tipos de planejamento educacional, bem como o Plano Nacional de Educação, no sentido de buscar identificar as contradições e as implicações em torno da construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

EDITORIAL

Para finalizarmos, e ainda no tocante às teorias educacionais, apresentamos o artigo do professor alemão Dietmar Pfeiffer, intitulado: *Measuring the social world*. Nesta pesquisa, o professor objetiva expor que, no curso da globalização e da competição internacional, estabeleceu-se um sistema indicador para medição da qualidade educacional (PISA, TIMMS) e do cumprimento de metas (*Education for All, Millenium Development Goals, Sustainable Development Goals*), o qual exerce um impacto crescente nos sistemas educacionais nacionais. No entanto, pondera o pesquisador, os principais dilemas de uma condução baseada em indicadores são suas limitações metodológicas e a transformação de uma base de informação descritiva em um sistema de controle normativo.

Estes sete artigos, que publicamos agora na Revista Dialectus, devem servir para que estudiosos de diversas áreas como a Filosofia, a Pedagogia, a Antropologia, as Ciências Sociais e Políticas entre outros possam apropriá-los como base para suas pesquisas. Os diversos pesquisadores, autores dos estudos em questão, tiveram a preocupação de apresentar resultados sólidos de suas análises prático-teóricas sobre a realidade do Brasil, em particular, e do mundo, de uma maneira em geral. Ademais, são estudiosos sérios e reconhecidos nas suas mais diversas áreas de atuação. Com esta publicação, esperamos contribuir para o debate de ideias no atual cenário social em que vivemos. Boa leitura!

10

A RELAÇÃO ENTRE AS MÁXIMAS DE DIÓGENES DE ENOANDA E A FILOSOFIA DE EPICURO

Rogério Lopes dos Santos¹

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo apresentar a relação entre as *máximas* de Diógenes de Enoanda e o que temos de genuinamente epicureu, ou seja, com o material (cartas, máximas e fragmentos) admitido como de autoria incontestável de Epicuro. Com essa apresentação, nós evidenciamos a força da ortodoxia da doutrina de Epicuro, pois, de um modo geral não existem divergências entre o que Epicuro ensinava em Atenas no século III a.C. e o que Diógenes de Enoanda afirmava ser o Epicurismo no século II d.C. Na verdade, há uma única *máxima* que parece não seguir a doutrina de Epicuro (Diog. Oen. 107). Entretanto, essa divergência é justificada pelo fato de que essa *máxima* está fragmentada. Nesse sentido, acreditamos que o presente artigo consiste em uma contribuição positiva para a comunidade acadêmica que se dedica ao estudo do Epicurismo, ainda mais se considerarmos o fato de que se trata de um epicureu sobre o qual temos poucos artigos, sobretudo no Brasil. Para a realização desse trabalho, nos servimos aqui das seguintes obras: (i) **El sabio camino hacia la felicidad: Diógenes de Enoanda y el gran mural epicúreo**, de Carlos García Gual (2016), da qual retiramos as *máximas* de Diógenes de Enoanda; (ii) a **Carta a Heródoto, Carta a Pítocles, Carta a Meneceu**, bem como as **Máximas Principais** e as **Sentenças Vaticanas**, de Epicuro; (iii) o Livro X da obra **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**, do doxógrafo grego Diógenes Laércio.

Palavras-chave: Diógenes de Enoanda. Epicuro. Epicurismo. Ética.

THE RELATION BETWEEN DIOGENES OF OINOANDA MAXIMS AND THE PHILOSOPHY OF EPICURUS

Abstract:

This article aims to present the relation between Diogenes of Oinoanda *maxims* and what we have as genuinely epicurean, i.e., with the material (letters, maxims and fragments) admitted as undisputed authorship of Epicurus. With this presentation, we show the strength of the orthodoxy Epicurus's doctrine, because generally speaking there are no differences between what Epicurus taught in Athens in the 3rd century BC and what Diogenes of Oinoanda claimed to be Epicureanism in the 2nd century AD. In fact, there is a single *maxim* that does not seem to follow Epicurus's doctrine (Diog. Oen. 107). However, this divergence is justified by the fact that this *maxim* is fragmented. Thus we believe that this article is a positive contribution to the academic community dedicated to the study of Epicureanism, especially considering the fact that it is an epicurean about which we have few articles, especially in Brazil. For the accomplishment of this work we use here the following books: (i) **El sabio camino hacia la felicidad: Diógenes de Enoanda y el gran mural epicúreo**, of Carlos García Gual (2016), from which we take the Diogenes of Oinoanda *maxims*; (ii) the **Epistula ad Herodotum, Epistula ad Pythoclem, Epistula ad Menoceleum**, as well as the **Ratae Sententiae** and the **Vatican Sayings**, of Epicurus; (iii) the Book X from **Lives of Eminent Philosophers** of the greek doxographer Diogenes Laertius.

Keywords: Diogenes of Oinoanda. Epicurus. Epicureanism. Ethic.

1. Sobre Diógenes de Enoanda e as *máximas* contidas em seu muro

Diógenes (séc. II d.C.) surge na História da Filosofia como o responsável pela construção de um grande muro na antiga cidade de Enoanda (região da Turquia). Nesse muro, Diógenes encomendou a inscrição de alguns ensinamentos da Filosofia de Epicuro (341 a.C. –

¹ Graduado em Filosofia (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rogeriolopes06@hotmail.com.

270 a.C.). Dos ensinamentos que sobreviveram ao tempo e à ação humana, temos: (i) fragmentos relativos à Física (*physiologia*) e à Ética epicurea; (ii) duas cartas de Diógenes, sendo uma delas endereçada ao seu amigo Antípatro, e a outra a Dionísio e a Caro; (iii) uma breve seleção de *máximas* (objeto de análise do presente estudo); (iv) uma mensagem de Diógenes para a sua família e amigos; (v) uma carta de Diógenes para a sua mãe; (vi) e, por fim, um epítome sobre a velhice.

De acordo com Gual, as pedras que formavam ‘o muro de Diógenes’ “[...] foram utilizadas em outras construções da região [de Enoanda] sem nenhum receio nem reparo cultural, como meros blocos mudos” (GUAL, 2016, p. 8, tradução nossa). Tais pedras permaneceram assim até o final do século XIX, mais especificamente até o ano de 1889 – ano em que foram analisadas pelo epigrafista francês George Cousin. Sobre Cousin, Mireia Movellán Luis (2016), em seu capítulo na obra de Gual que aqui analisamos, faz as seguintes observações:

[...] George Cousin, começou a prestar atenção e descobriu um nome, Diógenes, no que parecia ser algo assim como o equivalente, em epigrafia, ao que hoje seria o título e dedicatória de um livro. Esse nome, e o bloco que o continha, parecia dar coerência aos 64 fragmentos circundantes que então começaram a fazer sentido: resultaram pertencer a uma grande inscrição colocada em um pórtico, com certeza na ágora da cidade, como um anúncio do evangelho de Epicuro (GUAL, 2016, p. 16, tradução nossa).

12

Embora Cousin seja de grande importância para a história de reconstrução do conteúdo do muro de Diógenes, o trabalho de outros tantos pesquisadores, foi imprescindível para a divulgação e para o aprimoramento na ordenação de tal conteúdo. Tais pesquisadores são (seguindo a exposição de Mireia M. Luis): Maurice Holleaux, Pierre Paris, Hermann Usener, Rudolf Heberdey, Ernst Kalinka, Johann William (responsável pela primeira edição Teubner, em 1907), Grilli (com sua edição em italiano), C. W. Chilton (responsável pela segunda edição Teubner, em 1963) e Martin Ferguson Smith, com sua edição crítica publicada em 1993 – obra de referência até os dias atuais, e que é constantemente complementada através de artigos produzidos por Jürgen Hammerstaedt e pelo próprio Smith (GUAL, 2016, p. 24-25).

Em sua obra **El sabio camino hacia la felicidad: Diógenes de Enoanda y el gran mural epicúreo**, Gual reproduz tanto os fragmentos contidos na obra de Smith de 1993, quanto os fragmentos publicados posteriormente (nos anos de 2008, 2009, 2010...), os quais

são indicados com a sigla *NF*: *Nuevos fragmentos*. Dos fragmentos reproduzidos na obra de Gual, temos um total de dezoito *máximas*. Com relação especificamente às *máximas*, cabe ressaltar a diversidade do seu conteúdo: *nelas* podemos encontrar não apenas as discussões epicureas relativas aos fenômenos naturais (Diog. Oen. 98. 99), mas também o embate teórico de Epicuro com a Filosofia de Platão (Diog. Oen. *NF* 155). No entanto, o tema central das *máximas* de Diógenes é a Ética. Das dezoito *máximas* das quais dispomos, apenas três *delas* (Diog. Oen. 98. 99. *NF* 155) não operam no âmbito da Ética de Epicuro. Isso nos leva a conjecturar que, embora Diógenes fosse conhecedor do *Cânon* e da Física (*physiologia*) de Epicuro,² o seu real objetivo era trabalhar em prol da divulgação da Ética epicurea.³

A análise que se segue tem como objetivo evidenciar de que forma as *máximas* de Diógenes de Enoanda se relacionam com os textos de Epicuro, mais especificamente com: a **Carta a Heródoto**; a **Carta a Pítocles**; a **Carta a Meneceu**; as **Máximas Principais** (*tàs kýrias autou dóxas*)⁴ e as **Sentenças Vaticanas** (*Gnomologium Vaticanum*). Nesse sentido, procederemos de modo a identificar em qual discussão feita por Epicuro as *máximas* de Diógenes se encaixam, bem como se há alguma dessas *máximas* que não esteja alinhada à doutrina de Epicuro. Acreditamos que esse tipo de análise contribui para que possamos visualizar em que medida as novas descobertas em torno da Filosofia epicurea nos ajudam a compreender essa corrente filosófica. Dito isso, passemos, então, à análise das *máximas* do epicureu Diógenes de Enoanda.

13

2. Análise das *máximas* de Diógenes e a sua relação com os textos canônicos de Epicuro

I

² Sobre a divisão da Filosofia epicurea, conferir: (D.L. X. 29-30).

³ ‘Conjecturamos’ tendo em vista que o conteúdo do ‘muro de Diógenes’ ainda não foi completamente descoberto e analisado.

⁴ Sobre a tradução **Máximas Principais**, cabe as seguintes considerações feitas por Miguel Spinelli (2009) em **Os Caminhos de Epicuro**: “*Kýrios* designa o que tem autoridade, o senhorio, o soberano, *hê kýria* o poder, a autoridade, a supremacia, o primado, e *dóxa* a opinião, o parecer, a ponderação... Há diversidade nas traduções brasileiras de *Kýriai dóxai*; na de Mário da Gama Kury – Diógenes Laércio, *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* – foi traduzida por *Máximas principais*; Reinholdo Ullmann – *Epicuro: o filósofo da alegria* – traduziu por *Sentenças ou Máximas principais*, mas acabou optando apenas por *Sentenças principais*. João Quartim de Moraes – *Epicuro: as luzes da ética* – refere-se de três maneiras: por *Principais sentenças*, por *Máximas principais* e por *Máximas fundamentais*. Não dá para dizer que há uma unanimidade, no entanto todos tendem a se referir às *tàs kýriais autoû dóxas* pôr as *Máximas principais* de Epicuro, o que por si só já começa a se constituir numa “tradição.” (SPINELLI, 2009, p. 174).

Todos os seres humanos podem se salvar por si mesmos, auxiliados por nós, e conseguir apagar por completo seus infortúnios anímicos e superar os sofrimentos da angústia e dos medos (Diog. Oen. 97, tradução nossa).

A ideia de que “Todos os seres humanos podem se salvar por si mesmos [...]” revela a tese epicurea de que a felicidade (a ‘salvação’ dos “infortúnios anímicos”, a superação dos “sofrimentos da angústia” e “dos medos”) não se encontra em nenhum outro lugar (na religião, por exemplo), senão dentro do próprio humano individualmente considerado. Trata-se da *autárkeia*, ou *autossuficiência*, defendida por Epicuro, e que Spinelli esclarece ao fazer a seguinte afirmação:

O princípio epicurista básico da *autárkeia* supõe que a Natureza – em particular a *natureza* íntima do humano – muniu a todos do necessário quer para o viver prazeroso, quer para a fuga dos sofrimentos ou dos males da vida. A Natureza nos dotou da capacidade de cuidar de nós mesmos como se fôssemos verdadeiros deuses gerenciadores da nossa própria vida (SPINELLI, 2009, p. 84).

Sobre a afirmação de Diógenes segundo a qual os seres humanos são capazes de se salvar por si mesmos, porém, “[...] auxiliados por nós [...]”, vale esclarecer que a referência é à doutrina de Epicuro. Assim, temos: embora a doutrina epicurea ofereça os mecanismos a partir dos quais os seres humanos podem alcançar a sua ‘salvação’, a atitude (o esforço) em prol desse objetivo é de inteira responsabilidade daquele que deseja ser ‘salvo’.

14

II

O raio é produzido por uma violenta erupção das nuvens ao rasgá-las o vento e um fogo compacto. O terremoto (nasce) de uma violenta pressão dos ventos no interior da Terra e por outras causas (Diog. Oen. 98, tradução nossa).

Alinhada a essa *máxima*, temos ainda uma terceira, da qual se segue este ensinamento:

III

Não é de se estranhar que o granizo esteja presente no meio da estação do verão. Porque há neve que não se vê, mas que persiste em camadas muito finas e que podem causar o granizo. Da mesma forma, também existe ar gelado nas áreas muito altas do céu (Diog. Oen. 99, tradução nossa).

A discussão na qual as *máximas* II e III estão inseridas gira em torno da Física epicurea, e aqui cabem três considerações. A primeira se refere à relação de convergência

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 16	Janeiro – Abril 2020	p. 11 - 37
--------------------------	-------	-------	----------------------	------------

dessas *máximas* com o que Epicuro afirma em sua **Carta a Pítocles**. Nesse sentido, basta conferir os seguintes pontos: (i) sobre como se formam os raios (Epicur. *Ep. Pyth.* 103); (ii) como surgem os terremotos (Epicur. *Ep. Pyth.* 105); (iii) como se formam a neve e o granizo (Epicur. *Ep. Pyth.* 106-108).

A segunda consideração que propomos é feita à luz do que conjecturamos anteriormente, a saber, de que, por meio das *máximas*, Diógenes tinha por principal objetivo a divulgação da Ética epicurea, e não o conhecimento específico das confabulações de Epicuro sobre a Natureza. Afirmamos isso não só pelo fato de que, no muro de Diógenes, o número de *máximas* relativas à Ética é maior do que *aquelas* relativas à Física, mas também pelo fato de que, para o próprio Epicuro, só há sentido na investigação da Natureza visto a sua intrínseca relação com a Ética – o que justificaria no muro de Diógenes a presença das *máximas* relativas à Física epicurea entre as *máximas* relativas à Ética epicurea. Acerca dessa pretendida relação entre as investigações sobre a Natureza e a Ética, Epicuro faz os seguintes esclarecimentos: “Devemos ainda sustentar que a função da ciência da natureza [φυσιολογία] é a determinação precisa da causa dos elementos principais e que nesse conhecimento consiste a felicidade [...]” (Epicur. *Ep. Hdt.* 78, grifo nosso). Daí também a afirmação de Epicuro, segundo a qual:

Em primeiro lugar lembra-te de que, como tudo o mais, o conhecimento dos fenômenos celestes, quer os consideremos em suas relações recíprocas, quer isoladamente, não têm outra finalidade além de *assegurar a paz de espírito* [ἀταραξία] e *a convicção firme*, à semelhança das outras investigações (Epicur. *Ep. Pyth.* 85, grifo nosso).

Por “paz de espírito” o leitor deve entender o estado de ataraxia: um estado de ausência de perturbações físicas e psíquicas, o qual é assumido por Epicuro como *fim* (*télos*) humano e a máxima expressão de prazer (Epicur. *Ep. Men.* 131). Ou seja, o estudo dos fenômenos celestes só se justifica em razão do seu valor acautelatório: investiga-se a Natureza a fim de se desvencilhar dos mitos (da ideia de que há um deus irado que fulmina animais e casas com o seu raio, ou faz cair gelo do céu, mesmo durante o verão, no intuito de prejudicar a plantação de alguém que lhe insultou de alguma forma) e, dessa forma, conquistar a felicidade.

Por fim, a terceira consideração pertinente às *máximas* de Diógenes relativas à Física de Epicuro é: *elas* consistem em apenas um modo (de vários possíveis) para se explicar

os fenômenos aos quais *elas* se referem. Trata-se do critério de análise epicureu relativo, tanto aos fenômenos como o movimento dos astros e os eclipses, quanto aos fenômenos do tipo enunciado pelas *máximas* de Diógenes (os raios; os terremotos; as geadas; a neve). Esse critério consiste na admissão de causas múltiplas para os fenômenos naturais, desde que observada certa plausibilidade na explicação do fenômeno analisado (Epicur. *Ep. Pyth.* 87). Um bom exemplo nesse sentido está nas reflexões de Epicuro acerca do sol e da lua:

Os giros do sol e da lua devem-se *possivelmente* à posição oblíqua do céu, constringido a estar nessa posição em certas épocas, *mas também podem ser* devidos à pressão contrária do ar, *ou ainda ao fato de* a matéria sempre adequada se incendiar continuamente e depois tornar-se rarefeita, *ou enfim ao fato de* desde a origem tal movimento vorticoso ter estado intimamente ligado a esses astros, de maneira a realizar-se como numa espiral (Epicur. *Ep. Pyth.* 93, grifo nosso).

Na Filosofia epicurea, a admissão de causas múltiplas para os fenômenos naturais tem o objetivo de tranquilizar a mente humana, sobretudo daqueles que detêm pouco ou nenhum saber. Isso porque, ao apontar para a possibilidade de se explicar os fenômenos naturais de várias formas plausíveis sem recorrer ao mito, Epicuro acreditava desfazer o medo daqueles que, alimentados pelos mitos da religião, mas carentes da Filosofia, atribuíam aos deuses a responsabilidade de tudo o que se passa na Natureza (o surgir dos eclipses; as chuvas em excesso; os terremotos, etc.).

16

IV

Platão fez bem ao reconhecer que o universo teria uma origem, mas não ao supor um criador, sem admitir a natureza como a criadora, e mal ao chamá-lo de eterno (Diog. Oen. *NF* 155, tradução nossa).⁵

Tal como nas *máximas* II e III, temos aqui a Física epicurea como centro da discussão, mais precisamente a divergência da mentalidade epicurea com os pressupostos de Platão relativos à origem *cosmos* (*kósmos*). De fato, Diógenes tinha motivos para afirmar tal divergência, dado que, quando consideramos as duas Filosofias (a de Epicuro e a de Platão)

⁵ Smith e Hammerstaedt (2008) traduziram esse fragmento da seguinte forma: “Although Plato was right to acknowledge that the world had an origin, even if he was not right to introduce a divine craftsman of it, instead of employing nature as its craftsman, he was wrong to say that it is imperishable” (SMITH & HAMMERSTAEDT, 2008, p. 25).

no tocante à formação do *cosmos*, não há pontos de contato.⁶ Acerca dessa *máxima* de Diógenes, as seguintes considerações de Smith e Hammerstaedt são fundamentais:

Para os epicuristas, nosso mundo, como cada um dos infinitos mundos no universo infinito, é uma estrutura temporária, formada por um processo puramente natural, quando uma grande quantidade de átomos complementares se reúne em uma grande área do vazio. Além de ter um começo, terá um fim, que ocorrerá quando forças internas ou externas fizerem com que seja dissolvido em seus átomos componentes. A visão de Platão era muito diferente. Como Epicuro, ele acreditava que o mundo tinha um começo – uma crença pela qual Diógenes o elogia. Mas esse foi o único ponto importante sobre o qual os dois filósofos concordaram. Platão descreve no *Timaeus* como o mundo foi criado por um artesão divino (δημιουργός), e como, apesar de material, durará o tempo que Deus quiser, o que, como Deus não destruirá sua boa criação, significa que durará para sempre (SMITH & HAMMERSTAEDT, 2008, p. 25, tradução nossa).⁷

Eis o raciocínio apresentado no **Timeu** acerca da eternidade do mundo a que se referem Smith e Hammerstaedt:

Mas ainda quanto ao mundo, temos que apurar o seguinte: aquele que o fabricou produziu-o a partir de qual dos dois arquétipos: daquele que é imutável e inalterável ou do que devém. Ora, se o mundo é belo e o demiurgo é bom, é evidente que pôs os olhos no que é eterno; se fosse ao contrário – o que nem é correto supor –, teria posto os olhos no que devém. Portanto, é evidente para todos que pôs os olhos no que é eterno, pois o mundo é a mais bela das coisas devenientes e o demiurgo é a mais perfeita das causas. Deste modo, o que deveio foi fabricado pelo demiurgo que pôs os olhos no que é imutável e apreensível pela razão e pelo pensamento (Pl. *Ti.* 28C-29A).

17

Sobre as considerações de Smith e Hammerstaedt sobre a *physiologia* de Epicuro, cabem os seguintes esclarecimentos. Começemos, pois, pela sua admissão dos átomos como o fundamento ou princípio material. Para Epicuro, “[...] nada nasce do não-ser [οὐδὲν γίνεται ἐκ τοῦ μὴ ὄντος]” (Epicur. *Ep. Hdt.* 38), e, do seu ponto de vista, isso pode ser constatado de duas formas: (i) “Se não fosse assim, tudo nasceria de tudo e nada teria necessidade de seu próprio germe” (Epicur. *Ep. Hdt.* 38); (ii) “Se aquilo que desaparece percesse e se resolvesse no não-ser, todas as coisas estariam mortas, pois não existiriam aquilo em que deveriam resolver-se” (Epicur. *Ep. Hdt.* 39). O “germe”, ou seja, aquilo que resta intacto na aparente

⁶ Isso torna o artigo **What did Epicurus Learn from Plato?** (2017), de Lenn E. Goodman e Scott Aikin, ainda mais interessante, uma vez que o esforço desse estudo é feito justamente no sentido de apontar para a presença da Filosofia de Platão na Filosofia de Epicuro nos mais diversos âmbitos. Cf.: <https://doi.org/10.1017/S0031819117000110>.

⁷ O discurso de *Timeu*, o qual nos é apresentado como “[...] o mais entendido em astronomia e o que mais se empenhou em conhecer a natureza do mundo [*kósmos*] [...]” (Pl. *Ti.* 27A), inicia-se no passo 27C desse **Diálogo**.

dissolução dos corpos compostos (por exemplo, da morte do ser humano ou dos animais) é o átomo, *indivisível, imutável e impenetrável* (Epicur. *Ep. Hdt.* 41).

Para além de *indivisível, imutável e impenetrável*, Epicuro concebeu outras duas importantes características estruturais para os átomos, a saber, *peso (báros)* (Epicur. *Ep. Hdt.* 61) e infinitas *formas (schêmata)* (Epicur. *Ep. Hdt.* 42). A infinidade relativa ao *formato* dos átomos é admitida por Epicuro em razão deste raciocínio: “[...] não seria possível que a variedade ilimitada dos fenômenos derivasse do número limitado das mesmas figuras” (Epicur. *Ep. Hdt.* 42). Com relação ao *peso*, essa característica é admitida tendo em vista que, para Epicuro, é ela a causa do movimento dos átomos pelo vazio.⁸ Nas palavras de Cícero (106 a.C. – 43 a.C.):

Ele [Epicuro] acredita que esses mesmos corpos sólidos indivisíveis são levados pelo seu próprio peso perpendicularmente para baixo, o qual considera o movimento natural de todos os corpos [...] (Cic. *Fin.* I. 6. 18, tradução nossa).

Sobre essa afirmação de Cícero, cabe aqui a seguinte correção: de fato, para Epicuro, é o *peso* a causa do movimento dos átomos, porém, tal movimento não se dá necessariamente “para baixo”. Isso porque, “[...] o todo é infinito [...]” (Epicur. *Ep. Hdt.* 41), ou seja, não tem delimitações, de modo que ‘alto’ e ‘baixo’ não podem ser considerados em absoluto o ponto ‘mais alto’ ou o ponto ‘mais baixo’ (Epicur. *Ep. Hdt.* 60). Nesse sentido, por natureza, os átomos se dirigem para todas as direções e, conseqüentemente, eles acabam por colidir uns com os outros. Como resultado dessa colisão, os átomos podem: (i) se repelir e, dessa forma, se dirigir para direções opostas; (ii) se agregar, formando assim os corpos compostos (os astros, planetas, etc.).⁹ Daí a afirmação de Smith e Hammerstaedt de que:

Para os epicuristas, nosso mundo, como cada um dos infinitos mundos no universo infinito, é uma estrutura temporária, formada por um processo puramente natural,

⁸ Esse é um ponto de divergência fundamental entre Epicuro e Demócrito de Abdera (460 a.C. – 370 a.C.), e sobre ela cabem as seguintes considerações de Margherita Isnardi Parente (1974): “Para Epicuro, o peso dos átomos tem um papel fundamental no seu movimento, enquanto que, para Demócrito, o peso tem um valor muito mais relativo: o pesado e o leve entram em funcionamento apenas quando se produz uma situação de vórtice que pode dar origem à formação de um mundo, de modo que não têm função no movimento dos átomos absolutamente livres girando no espaço” (PARENTE, 1974, p. 15, tradução nossa). Sobre as diferenças entre as Filosofias da natureza de Epicuro e de Demócrito, o leitor pode conferir a tese de doutorado de Karl Marx (1818 – 1883), cujo título é justamente **Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro (Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie)**.

⁹ Em **A Linha Reta e o Infinito da Refundação Epicureana do Atomismo** (2004), de João Q. de Moraes, o leitor encontrará uma profunda e esclarecedora análise acerca dessa questão relativa movimento natural dos átomos no Epicurismo.

quando uma grande quantidade de átomos complementares se reúne em uma grande área do vazio (SMITH & HAMMERSTAEDT, 2008, p. 25, tradução nossa).¹⁰

V

A vida resulta doce quando não há medo da morte. O mito do Tártaro é vão. Temos que rir da morte tal como de uma máscara que aterroriza as crianças. Ela também parece que vai morder, mas não morde (Diog. Oen. *NF* 130, tradução nossa).

A convergência dessa *máxima* com o que temos como pensamento genuíno de Epicuro pode ser constatada através das **Máximas Principais**, das **Sentenças Vaticanas**, da **Carta a Meneceu** e da **Carta a Heródoto**. A variedade de escritos a partir dos quais podemos constatar essa convergência evidencia o interesse de Epicuro no tema relativo ao medo da morte. Tal interesse se deve ao fato de ele conceber o medo da morte como uma das principais causas de perturbação da mente humana. Tanto é que o segundo aforismo do seu *tetraphármakos* aborda justamente esse tema:¹¹ “A morte é nada para nós. Com efeito, aquilo que está decomposto é insensível e a insensibilidade é o nada para nós” (Epicur. *Sent.* II).¹² Afirmação semelhante pode ser encontrada na seguinte passagem de sua **Carta a Meneceu**: “Acostuma-te à ideia de que a morte para nós não é nada, visto que todo bem e todo mal residem nas sensações, e a morte é justamente a privação das sensações” (Epicur. *Ep. Men.* 124).

19

Outro ponto a se destacar dessa *máxima* de Diógenes é a relação entre o tema referente ao medo da morte e a contraposição epicurea à mentalidade mítico-religiosa grega, a qual está expressa na *máxima* em questão sob os termos: “O mito do Tártaro é vão” (Diog. Oen. *NF* 130, tradução nossa). Para Epicuro, há uma relação entre o medo da morte e o medo dos mitos de cunho religioso por dois motivos: (i) porque os mitos fomentam a crença de que a alma é imortal e, portanto, suscetível a castigos eternos; (ii) porque nos mitos há a ideia de que os deuses são vigilantes e vingativos. Contra a crença na imortalidade da alma, Epicuro afirma que tudo o que existe é composto por átomos, inclusive a alma (Epicur. *Ep. Hdt.* 63). Assim, com a morte, com a dissolução das ligações atômicas dos corpos compostos (ou seja, dos corpos dos seres humanos, dos animais e, nesse caso, também da alma), Epicuro acredita

¹⁰ O leitor também poderá encontrar no Livro V do poema **De Rerum Natura** a argumentação epicurea relativa à ‘mortalidade’ do mundo. Cf. (Lucretius. *Fragmenta Nat.* 5. vv. 65ss.).

¹¹ O *tetraphármakos* epicureu consiste em uma espécie de ‘remédio’ composto por quatro aforismos, sendo o primeiro e o segundo voltados para a extirpação das perturbações mentais, enquanto o terceiro e o quarto aforismos são dedicados às perturbações físicas.

¹² Cf.: (Epicur. *Sent. Vat.* II).

desfazer a crença na vida além-túmulo e, dessa forma, nos mitos da religião grega, os quais previam para os ímpios castigos terríveis e eternos no Tártaro.

Contra os mitos referentes aos deuses vigilantes e vingativos, temos o pressuposto epicureu segundo o qual a concepção de divino alimentada pela religião não estaria em conformidade com o que de fato poderíamos (ou deveríamos) esperar de um deus. É, pois, nesse sentido que Epicuro faz a seguinte afirmação em seu *tetraphármakos*:

Aquele que dispõe de plenitude e de imortalidade não tem inquietações, nem preocupa os outros; por isso está isento de impulsos de cólera ou de benevolência, já que tudo isso é próprio de quem tem fraquezas (Epicur. *Sent.* I).¹³

Para Epicuro, da ideia mítico-religiosa de que os deuses seriam vigilantes em relação aos cultos prestados, e vingativos quanto à sua falta, resulta para o humano tão somente uma condição de profunda perturbação mental. Nesse sentido, Epicuro busca reformular o conceito de divino, tal como podemos observar na seguinte passagem da sua **Carta a Meneceu**:

Os deuses de fato existem e é evidente o conhecimento que temos deles; já a imagem que deles faz a maioria das pessoas, essa não existe [...] Ímpio não é quem rejeita os deuses em que a maioria crê, mas sim quem atribui aos deuses os falsos juízos dessa maioria. Com efeito, os juízos do povo a respeito dos deuses não se baseiam em noções inatas [πρόληψις], mas em opiniões falsas. Daí a crença de que eles causam os maiores malefícios aos maus e os maiores benefícios aos bons. Irmanados pelas suas próprias virtudes, eles só aceitam a convivência com os seus semelhantes e consideram estranho tudo que seja diferente deles (Epicur. *Ep. Men.* 123-124).

20

VI

As dores mais agudas não podem persistir. Porque, ou bem ao consumir rapidamente a vida são consumidas ao mesmo tempo, ou admitem uma diminuição da sua ferocidade (Diog. Oen. 105, tradução nossa).

A *máxima* em questão reproduz fielmente o conteúdo do seguinte aforismo que compõe o *tetraphármakos* de Epicuro:

A dor contínua não dura longamente na carne. A que é extrema permanece muito pouco tempo e a que ultrapassa um pouco o prazer corporal não persiste muitos dias.

¹³ Cf.: (Epicur. *Sent. Vat.* I).

Quanto às doenças que se prolongam, elas permitem à carne sentir mais prazer do que dor (Epicur. *Sent.* IV).

Sobre essa tese epicurea, cabe a seguinte observação feita por João Quartim de Moraes (2006): “Para mostrar que podemos suportar a dor, a presente máxima considera a duração da dor contínua (a passageira passa logo), relativamente a sua intensidade e a sua compatibilidade com o prazer (comentário a Epicur. *Sent.* IV).¹⁴ A forma como a *máxima* de Diógenes se apresenta não deixa claro, mas à luz do aforismo retirado do *tetraphármakos*, e do comentário de João Q. de Moraes, podemos facilmente identificar essa *máxima* como inserida na discussão epicurea relativa à possibilidade de se alcançar o prazer mesmo em períodos de dor.

O motivo pelo qual Epicuro propõe ser possível fruir o prazer mesmo diante da dor se deve à sua tese de que o fundamento da ação humana é o prazer, no sentido de que é com vistas à fruição do prazer (e afastamento da dor) que os seres humanos, por natureza, agem (Epicur. *Ep. Men.* 129). Nesse sentido, quando Epicuro afirma que: “A dor contínua não dura longamente na carne” (Epicur. *Sent.* IV), ele nos apresenta três principais razões: (i) porque dessa dor se segue a nossa morte; (ii) porque, embora contínua, não é mortal e, portanto, logo se dissipa; (iii) porque, embora advenha de uma doença que se prolonga, não acarreta na morte, permitindo, assim, à carne “sentir mais prazer do que dor” (Epicur. *Sent.* IV). Quer dizer, se a dor não acarreta na morte de quem a sente, então sempre haverá (do ponto de vista epicureu) a possibilidade de se fruir algum prazer em algum momento da vida.

21

VII

A natureza nos força a lançar gritos de dor, gemendo pelos sofrimentos. Mas é algo antinatural lamentar que não conseguimos o que gozam aqueles que desfrutam de boa saúde (Diog. Oen. 106, tradução nossa).

Os elementos contidos nessa *máxima* nos remetem à figura do próprio Epicuro. Ao versar sobre a vida desse filósofo, o doxógrafo grego Diógenes Laércio (III d.C.) relata

¹⁴ Embora estejamos analisando exclusivamente o comentário de João Q. de Moraes, optamos por citar como referência a obra em que esse comentário se faz presente, a saber, as *Sentenças Vaticanas* por ele traduzidas e comentadas. Assim, sempre que essa obra for citada deixaremos claro no texto a que precisamente nos referimos: se à própria *Sentença* de Epicuro (Epicur. *Sent.*) ou ao comentário de João Q. de Moraes acerca da *Sentença* em questão (comentário a Epicur. *Sent.*). O mesmo procedimento será aplicado nas *Máximas Principais*.

que Epicuro morreu “[...] em consequência de cálculos renais, depois de passar quatorze dias enfermo [...]” (D.L. X. 15). Aliás, é também graças a Diógenes Laércio, que reproduziu em sua obra (**Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**) uma carta de Epicuro endereçada a um discípulo chamado Idomeneu, que sabemos alguns detalhes sobre a condição de saúde do ‘filósofo do Jardim’ nos seus últimos dias.¹⁵ Eis uma passagem da carta a qual nos referimos:

Neste dia feliz, que é também o último dia de minha vida, escrevo-te esta carta. As dores contínuas resultantes da estrangúria e da disenteria são tão fortes que nada pode aumentá-las. Minha alma, entretanto, resiste a todos esses males, alegre ao relembrar os nossos colóquios passados (D.L. X. 22).¹⁶

O ponto para o qual chamamos a atenção é: mesmo sofrendo na carne as dores do cálculo renal, Epicuro não apenas “resiste”, como também se “alegra” ao relembrar as conversas que teve com o seu amigo e discípulo Idomeneu. Ora, essa é a mensagem que a *máxima* de Diógenes busca expressar: é um equívoco reduzir a nossa existência em lamentações ocasionadas por uma má condição de saúde. Não se trata aqui, evidentemente, de um menosprezo ou insensibilidade em relação ao estado de enfermidade. Trata-se, isto sim, de uma possível resposta à questão: como ser feliz mesmo na enfermidade (ou ainda, na adversidade)? Preocupado em garantir meios possíveis para a conquista da felicidade a todos, Epicuro pressupôs o simples como o critério dessa conquista, fosse na alimentação, fosse no vestuário, na condição social e na condição física. Daí a afirmação de Tito Lucrécio Caro (97 a.C. – 54 a.C.), o poeta e epicureu romano, em sua obra **De Rerum Natura**: “O próprio Epicuro morreu, extinta a luz da vida, *ele que superou pelo engenho a condição humana* [...]” (Lucr. *Fragmenta. Nat.* 3. vv. 1045, grifo nosso).

22

VIII

Existem três classes de prazeres [...] (Diog. Oen, 107, tradução nossa).

Não há entre os textos remanescentes de Epicuro esse tipo de divisão dos prazeres. O que temos é a diferenciação acerca dos prazeres somáticos e do prazer advindo do

¹⁵ Epicuro é comumente referenciado na História da Filosofia como o ‘filósofo do Jardim’ pelo fato de a sua *escola* ter sido edificada em uma casa circundada por um grande jardim – local onde Epicuro se reunia com os seus discípulos. Cf.: (SPINELLI, 2009, p. 30).

¹⁶ A estrangúria é um dos sintomas do cálculo renal. Tal sintoma consiste na eliminação lenta e dolorosa da urina.

estado de ataraxia – portanto, ‘duas classes de prazeres’. Epicuro nos apresenta essa diferenciação em sua **Carta a Meneceu** ao fazer a seguinte afirmação:

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentidos, como acreditam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou o interpretam erroneamente, mas ao prazer que é ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma (Epicur. *Ep. Men.* 131).

Mesmo quando consideramos a genuína tese epicurea segundo a qual os prazeres diferem entre si (Epicur. *Sent.* IX), não constatamos a pretendida divisão dos prazeres em três classes, como afirma Diógenes. Isso porque, para Epicuro, a diferença entre os prazeres se resume apenas em duas: ou determinada sensação prazerosa constitui-se em um benefício para a conquista/manutenção de uma vida feliz, ou essa determinada sensação prazerosa é maléfica para tal propósito. Daí a *máxima* epicurea segundo a qual: “Nenhum prazer é em si mesmo um mal, *mas aquilo que produz* certos prazeres acarreta sofrimentos bem maiores do que os prazeres” (Epicur. *Sent.* VIII, grifo nosso), sendo, portanto, necessário uma espécie de ‘cálculo prudencial’ relativo à viabilidade da fruição desse prazer. Sobre o conteúdo específico dessa *máxima* de Epicuro, cabe o esclarecedor comentário feito por João Q. de Moraes em sua tradução:

Consideremos dois exemplos demasiado frequentes, o alcoolismo e as drogas. Os prazeres proporcionados pelo vinho, pela coca ou pelo ópio não são maus em si mesmos. Ao contrário: não há quem negue que o vinho faz bem (os cristãos dele fizeram o veículo em que se materializa o sangue de Deus feito homem). Quanto à coca, desde o fundo dos tempos, os primitivos habitantes do Altiplano e da Cordilheira dos Andes mascavam-na para suportar o oxigênio rarefeito das alturas em que viviam e também como anestésico para a fome a que constantemente estavam submetidos. A moderna medicina utiliza seu mais moderno derivado, a cocaína, como um anestésico, que como o ópio, serve para aplacar dores físicas atroz. Entretanto, usados sem critério médico e sobretudo, manipulados por criminosos, cocaína e ópio transformam os viciados em farrapos humanos (comentário a Epicur. *Sent.* VIII).

IX

Os desejos vãos, como os da glória e similares, não são apenas vãos, mas também são difíceis de se conseguir. Não difere muito do de beber muito e seguir constantemente tendo sede. Ter conquistado, mas com pesar, [é vantagem vã] (Diog. Oen. 109, tradução nossa).

A *máxima* em questão faz referência à classificação dos *desejos* (*epithymíai*) apresentada por Epicuro, tanto em sua **Carta a Meneceu** (Epicur. *Ep. Men.* 127), quanto em suas **Máximas Principais** (Epicur. *Sent.* XXIX) e **Sentenças Vaticanas** (Epicur. *Sent Vat.* 20). Fundamentalmente, tal classificação consiste na evidenciação de que existem desejos *naturais* (*physikós*) e desejos *vãos* (*kenós*: *frívolos* ou *vazios*). Os *desejos naturais* dividem-se em duas classes: (i) os *necessários*, em cuja categoria encontram-se também os *desejos* fundamentais para a felicidade, o bem-estar corporal e a própria vida; (ii) os desejos *apenas naturais* (Epicur. *Ep. Men.* 127). Sobre essa divisão dos *desejos*, Diógenes Laércio faz o seguinte (e essencial) esclarecimento:

Epicuro considera naturais e necessários os desejos que nos livram do sofrimento, como beber quando temos sede; naturais e não-necessários são os desejos que simplesmente fazem variar o prazer, sem remover o sofrimento, como os alimentos suntuosamente preparados; *nem naturais nem necessários são os desejos por coroas e ereção de estátuas em honra da própria pessoa* (D.L. X. 149, grifo nosso).

Os *desejos* “*nem naturais nem necessários*” mencionados por Diógenes Laércio são justamente os *desejos vãos* aos quais Diógenes (de Enoanda) se refere em sua *máxima*. Tratam-se de *desejos* forjados pela mente humana e, por vezes, confundidos como *desejos naturais* e *necessários*. No entanto, atenta Epicuro, tais *desejos* são facilmente controlados quando temos clareza acerca da sua ‘natureza’, qual seja, *não ser necessário*:

Dentre os desejos, aqueles que não provocam padecimento quando permanecem insatisfeitos não são necessários, podendo suas pulsões ser facilmente controladas se eles nos parecem difíceis de atingir ou suscetíveis de nos causar danos (Epicur. *Sent.* XXVI).

X

Em poucas ocasiões o acaso, que chamamos de fortuna ou de azar, decide o curso da vida; na grande maioria nós é que dominamos (Diog. Oen. 111, tradução nossa).

A *máxima* em questão está de acordo com o que Epicuro afirma tanto em suas **Máximas Principais** (Epicur. *Sent.* XVI) quanto em sua **Carta a Meneceu** (Epicur. *Ep. Men.* 133-134), pois, de fato, ele admitia não só o *acaso* (*týche*), mas também uma *autonomia* (*autárkeia*) da ação humana. Fundamentalmente, essa postura de Epicuro relativa ao *acaso* e à *autonomia* da ação nasce da sua contraposição teórica ao determinismo defendido por

Demócrito. Para o filósofo de Abdera: “Tudo acontece por força da necessidade [ἀνάγκη] [...]” (D.L. IX. 45), ao passo que, para Epicuro: “[...] as coisas acontecem ou por *necessidade* [ἀνάγκη], ou por *acaso* [τύχη], ou por *vontade nossa* [τὸ δὲ παρ’ ἡμῶς ἀδέσποτον]” (Epicur. *Ep. Men.* 133, grifo nosso). Quer dizer: Epicuro não nega que certas coisas acontecem por *necessidade* (a morte é um bom exemplo disso). O que ele nega é a tese de que que absolutamente ‘tudo’ acontece por força da *necessidade*. Daí a sua afirmação segundo a qual:

Mais vale aceitar o mito dos deuses, do que ser escravo do destino dos naturalistas: o mito pelo menos nos oferece a esperança do perdão dos deuses através das homenagens que lhes prestamos, ao passo que o destino é uma necessidade inexorável (Epicur. *Ep. Men.* 134).

No que diz respeito especificamente ao *acaso*, a postura de Epicuro é a de quem reconhece a sua existência – ao contrário de Demócrito. Entretanto, seus ensinamentos são sempre no sentido de fazer com que os seus discípulos não esperem que a felicidade seja alcançada pelo *acaso*. Um bom exemplo disso está contido na seguinte **Sentença Vaticana**:

Antecipei-me a ti, Fortuna, e bloqueei todas as brechas por onde poderias passar. E não vamos nos entregar como cativos teus ou de outrem em nenhuma circunstância; mas, quando for tempo de irmos, cuspiremos com desdém na vida e naqueles inutilmente apegados a ela. Deixaremos a vida com uma canção de triunfo por termos vivido bem (Epicur. *Sent. Vat.* 47).

25

Ou ainda, na seguinte passagem da **Carta a Meneceu**:

Entendendo que a sorte [τύχη] não é uma divindade, como a maioria das pessoas acredita (pois um deus não faz nada ao acaso), nem algo incerto, o sábio não crê que ela proporcione aos homens nenhum bem ou nenhum mal que sejam fundamentais para uma vida feliz, mas, sim, que dela pode surgir o início de grandes bens e de grandes males (Epicur. *Ep. Men.* 134.).

Tal como afirmamos na análise referente à *máxima I*, para Epicuro, a conquista da felicidade é de inteira responsabilidade daquele que a deseja, e não do *acaso*, ou ainda, dos familiares, dos amigos ou dos deuses. Isso também não significa, vale esclarecer, que Epicuro pressupôs o isolamento da família, dos amigos e dos deuses como a condição *sine qua non* para a conquista de uma vida feliz. O projeto filosófico de Epicuro visava a conquista do viver

bem e feliz, quer consigo mesmo, quer na relação com os demais.¹⁷ Acontece que, para Epicuro, a responsabilidade pela conquista da vida feliz não pode ser imputada aos outros, como se os amigos, cônjuges, etc., tivessem a obrigação de nos ‘fazer felizes’.

XI

É uma desgraça que aqueles que adoecem da paixão erótica ignorem que o prazer supremo chega pela contemplação, independente do contato sexual; e que o prazer sexual em si é o mesmo, seja com uma pessoa bonita ou uma feia (Diog. Oen. *NF* 157, tradução nossa).

A presente *máxima* é interessante devido ela suscitar a seguinte questão: para os epicureus, os prazeres diferem ou não diferem?¹⁸ Quando consideramos a primeira parte da *máxima*, que afirma ser “[...] uma desgraça que aqueles que adoecem da paixão erótica ignorem que o prazer supremo chega pela contemplação, independente do contato sexual [...]”, temos um claro esforço no sentido de evidenciar a diferença entre o prazer fruído da “paixão erótica” e o “prazer supremo” conquistado pela “contemplação”. Tal esforço nasce como reação aos constantes ataques à doutrina feitos pelos adversários de Epicuro. Conforme relata Diógenes Laércio, os maiores detratores da Filosofia epicurea foram os estoicos, pois eles não só afirmavam que Epicuro fazia passar por sua a doutrina hedonista de Aristipo de Cirene (435 a.C. – 356 a.C.), como também que Epicuro teria prostituído um de seus irmãos e que convivia com uma *cortesã* (*etaíra*) (D.L. X. 4). Os adversários do Epicurismo trabalharam em prol da construção de um Epicurismo caricato, sobretudo no que dizia respeito à fruição dos prazeres. Daí a intenção de Diógenes em evidenciar a diferença entre o prazer proveniente da “paixão erótica” e o “prazer supremo que chega pela contemplação” – ou ainda, a diferença entre ele (um epicureu) e os que “adoecem”.

Quanto à segunda parte da *máxima*, de acordo com a qual “[...] o prazer sexual em si é o mesmo, seja com uma pessoa bonita ou uma feia”, ele nos remete imediatamente à seguinte **Máxima Principal**:

¹⁷ Sobre a importância que Epicuro deu para a amizade, conferir: (Epicur. *Sent.* XXVII); (Epicur. *Sent. Vat.* 66. 78); (D.L. X. 118. 120).

¹⁸ Na verdade, para além dessa questão que aqui enunciamos, a *máxima* 157 de Diógenes também suscitou outras questões entre os especialistas Hammerstaedt e Smith. Foi Pamela Gordon (2016) quem observou essa divergência em sua Resenha da obra **The Epicurean Inscription of Diogenes of Oinoanda: Ten Years of New Discoveries and Research** (2014), a qual pode ser acessada em: <http://bmcr.brynmawr.edu/2016/2016-07-38.html>.

Se todo prazer pudesse ter se acumulado, não só persistindo no tempo, mas também percorrendo a inteira composição de nosso corpo, ou pelo menos as principais partes de nossa natureza, então os prazeres não difeririam entre si (Epicur. *Sent.* IX).

Ao comentar essa *Máxima* de Epicuro, João Q. de Moraes aponta para o fato de que o seu argumento “[...] parte de uma condição irreal, introduzida pela conjunção $\epsilon\iota$ ou por negações ($\text{o}\ddot{\upsilon}\kappa$, $\text{o}\ddot{\upsilon}\theta\acute{\epsilon}\nu$) e dela infere uma condição também irreal, portanto falsa: os prazeres não diferem” (comentário a Epicur. *Sent.* IX). De fato, tal como já observamos na análise da *máxima VIII*, para Epicuro, há diferença entre os prazeres, visto que: (i) ou o prazer é somático (consiste apenas no gozo dos sentidos); (ii) ou é o prazer da ataraxia, que dizer, advém da ausência de perturbações físicas e mentais (Epicur. *Ep. Men.* 131). Nesse sentido, considerando a *máxima* de Diógenes como um todo, afirmamos que ela não pretende sustentar que os prazeres não diferem. O que Diógenes deseja esclarecer é que, relativo especificamente ao gozo dos prazeres somáticos (nesse caso, os prazeres sexuais), não há qualquer diferença entre eles. Curiosamente, vale mencionar, esse pressuposto defendido por Epicuro o coloca em posição diametralmente contrária à posição de Aristipo, para quem: “Um prazer não difere de outro prazer, nem um prazer é mais agradável que outro [...]” (D.L. II. 87).

27

XII

Temos que pensar que a riqueza que excede a medida natural não é mais útil que a água que transborda de um cântaro e que se tem que derramar fora. Podemos contemplar as riquezas dos outros sem inveja e até mesmo desfrutar delas de modo mais sereno, já que estamos livres de nos preocuparmos com elas (Diog. Oen. 108, tradução nossa).

Essa *máxima* nos apresenta à discussão epicurea relativa ao conceito de *riqueza* ($\text{\pi}\lambda\text{o}\ddot{\upsilon}\tau\text{o}\varsigma$). Sobre essa discussão, as considerações feitas por João Q. de Moraes na sua tradução das **Sentenças Vaticanas** são imprescindíveis. Tais considerações são feitas à luz da seguinte **Sentença** epicurea: “A pobreza medida pela finalidade da natureza é uma grande riqueza; a riqueza, se não limitada, é uma grande pobreza” (Epicur. *Sent. Vat.* 25).¹⁹ Acerca dessa **Sentença**, João Q. de Moraes afirma:

A reflexão sobre o conceito de riqueza ($\text{\pi}\lambda\text{o}\ddot{\upsilon}\tau\text{o}\varsigma$) nos parece notável porque põe em evidência seu caráter relativo, sem cair no relativismo dos sofistas.

¹⁹ Nesse mesmo sentido, temos também a seguinte **Sentença**: “A riqueza da natureza é fácil de adquirir; a que corresponde às vãs opiniões estende-se ao infinito e é difícil de obter” (Epicur. *Sent. Vat.* 8).

No sentido vulgar do termo, pobre é quem possui poucos bens, ricos é quem possui muitos. Segundo a natureza, entretanto, riqueza é tudo que satisfaz às carências vitais dos humanos (comentário a Epicur. *Sent. Vat.* 25).

Quando Diógenes se refere à “riqueza que excede a medida natural” o que está em questão é justamente essa relação conflituosa (evidenciada por João Q. de Moraes) entre o ser rico, enquanto ‘possuidor de bens’, e o ser rico no sentido de ‘dispor de tudo o que o ser humano carece por natureza’. Contudo, Diógenes não quer com isso defender a ideia de que aos ‘financeiramente ricos’ é vetada a possibilidade de se conquistar a felicidade aos moldes da Filosofia epicurea. Tanto é verdade que, logo na sequência, Diógenes afirma: “Podemos contemplar as riquezas dos outros sem inveja *e até mesmo desfrutar delas [...]*”, evidenciando, dessa forma, que o problema epicureu não é com o ‘ser financeiramente rico’, mas sim, com o modo como o humano se comporta frente a esse tipo de riqueza.

Quando analisamos os textos remanescentes de Epicuro, constatamos que não há neles uma defesa pela pobreza: como se a felicidade só fosse alcançada apenas pela miséria. Daí a afirmação de João Q. de Moraes:

Não se trata, porém, de sustentar o culto à pobreza vulgarizado pelas éticas de índole ascética, cristã ou simplesmente conformista, que contrapõem o rico infeliz no meio de sua opulência ao pobre feliz na penúria. Despojar-se dos próprios bens ou simplesmente dispor de poucos bens, isto é, ser pobre no sentido vulgar, não torna ninguém feliz (comentário a Epicur. *Sent. Vat.* 25).

É a forma (ou a disposição) como nos portamos perante a penúria (ou a riqueza) que irá determinar se nós seremos ou não felizes.²⁰ É, pois, nesse sentido que Epicuro fez as seguintes afirmações em sua **Carta a Meneceu**:

Consideramos ainda a autossuficiência um grande bem; não que devamos nos satisfazer com pouco, mas para nos contentarmos com esse pouco caso não tenhamos o muito, honestamente convencidos de que desfrutamos melhor a abundância os que menos dependem dela [...] Habituar-se às coisas simples, a um modo de vida não luxuoso, portanto, não só é conveniente para a saúde, como ainda proporciona ao homem os meios para enfrentar corajosamente as adversidades da vida [...] (Epicur. *Ep. Men.* 130-131).

Nesse sentido, só nos resta concluir que a *máxima* de Diógenes em questão está de fato em conformidade com a Filosofia de Epicuro.

²⁰ Tema da *máxima* 112 (XV), a qual analisaremos adiante.

XIII

Comidas muito requintadas e bebidas... de modo algum produzem segurança e um hábito confortável ao corpo (Diog. Oen. 109, tradução nossa).

Estreitamente relacionada com o que foi exposto acima (Diog. Oen. 108), a *máxima* em questão expressa o pressuposto genuinamente epicureu segundo o qual a conquista de uma *vida feliz* (*makários zen*) não carece de comidas e bebidas requintadas. Para Epicuro, no que diz respeito à conquista de uma vida feliz, pouco importa o requinte da comida e da bebida, porque não é disso que a natureza humana carece, seja para levar uma existência saudável (e, portanto, sem as dores das doenças e, conseqüentemente, sem perturbações físicas; em ataraxia), seja para simplesmente sobreviver. É por esse motivo que Epicuro afirma em sua **Carta a Meneceu** que:

Os alimentos mais simples proporcionam o mesmo prazer que as iguarias mais requintadas, desde que se remova a dor provocada pela falta: pão e água produzem o prazer mais profundo quando ingeridos por quem deles necessita (Epicur. *Ep. Men.* 130-131).

29

Do ponto de vista epicureu, a natureza humana carece é da remoção das dores psíquicas provocadas pela ausência das comidas e bebidas requintadas. Tal remoção só se dá mediante uma análise dos *desejos* humanos, os quais Epicuro classifica como *naturais* (*physikós*) e *vãos* (*kenós*: *frívolos*; *inúteis*; *vazios*). Dado que esse é o tema da *máxima* de Diógenes que se segue, vamos a ela.

XIV

[...] Diga-nos, dos desejos, quais são naturais e quais são vãos.

Não é a natureza, que é única para todos, que distingue o nobre e o ignóbil, mas as ações e as disposições de ânimo (Diog. Oen. 111, tradução nossa).

Em sua **Carta a Meneceu**, Epicuro nos apresenta a sua classificação dos *desejos* da seguinte forma:

Consideremos também que, dentre os desejos, há os que são naturais e os que são inúteis; dentre os naturais, há uns que são necessários e outros, apenas naturais;

dentre os necessários, há alguns que são fundamentais para a felicidade, outros, para o bem-estar corporal, outros, ainda, para a própria vida (Epicur. *Ep. Men.* 127).

Já nos referimos a essa classificação dos *desejos* ao analisarmos a *máxima IX*, inclusive reproduzindo as explicações de Diógenes Laércio acerca dessa classificação. Nesse sentido, o que cabe evidenciar aqui é que: é em razão dessa classificação dos desejos proposta pelo próprio Epicuro que Diógenes afirma não ser a natureza, “[...] que é única para todos, que distingue o nobre e o ignóbil, mas as ações e as disposições de ânimo” (Diog. Oen. 111, tradução nossa). Isso porque, tal como expusemos na análise das *máximas XIII e XIV*, o problema não está no requinte dos alimentos em si, mas no modo como nos dispomos em relação a eles. Em momento algum Epicuro afirma que devemos nos abster dos alimentos requintados. O que ele prescreve é que devemos ‘remover a dor psíquica provocada pela sua falta’, pois, do contrário, passamos a atribuir ao requinte desses alimentos (ao *desejo vão* por eles) a condição *sine qua non* para a conquista da felicidade.

XV

30

O fundamental na felicidade é a nossa disposição de ânimo, da qual somos donos (Diog. Oen. 112, tradução nossa).

Nessa *máxima*, constatamos um reforço da tese genuinamente epicurea segundo a qual a conquista da felicidade depende exclusivamente de uma *disposição de ânimo* (*diáthesis tes psyches*) particular. É possível enxergar nas condições político-sociais da Grécia do tempo de Epicuro os motivos pelos quais esse filósofo elaborou tal pressuposto. Com a perda da autonomia política da Grécia para a Macedônia no século IV a.C., e com o seu enfraquecimento no âmbito do comércio – sobretudo do ateniense, visto Alexandria ter se tornado o novo centro comercial –, a dificuldade dos mais pobres para sobreviver aumenta cada vez mais e o terreno se torna fértil para o surgimento de um modo de viver e de pensar nos moldes da Filosofia epicurea:

Quando o ideal cívico criado pela cidade-Estado se desmoronou, os habitantes mais ponderados dos Estados helenísticos procuraram febrilmente um significado da vida, um ideal e regras de conduta. Poucos podiam encontrar consolo na religião; mas a educação puramente racionalista dada pela filosofia no passado produzira seus efeitos e a maioria procurou uma resposta às suas dúvidas não em Deus, mas na razão. E as respostas vieram dos cínicos, estoicos e epicuristas (ROSTOVTZEFF, 1983, p. 301).

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 16	Janeiro – Abril 2020	p. 11 - 37
--------------------------	-------	-------	----------------------	------------

A resposta de Epicuro foi justamente fazer com que a felicidade repousasse não no possuir bens, mas em uma *disposição de ânimo* específica (a ataraxia) relativa às condições econômicas, políticas, psíquicas, etc., de cada um. Foi, pois, nesse sentido que Epicuro recomendou: (i) ao rico, que vivesse de maneira comedida; (ii) ao pobre, que não restringisse a sua felicidade à capacidade de acumular riquezas. Isso justamente porque, do ponto de vista epicureu, a conquista da felicidade não se dá através da quantidade de bens que somos capazes de acumular, mas tão somente na forma como nos *dispomos* em relação à nossa condição econômica, política ou religiosa. Daí o seu esforço em evidenciar que, por natureza, os seres humanos carecem de muito pouco para satisfazerem as suas necessidades e, dessa forma, extirparem as suas perturbações físicas e psíquicas. Pressupondo o pouco e o simples como o necessário para se alcançar uma vida feliz, Epicuro procurou dar uma resposta filosófica aos problemas sociais da sua época; resposta essa que colocava exclusivamente no humano particularmente considerado a responsabilidade por sua felicidade.

31

XVI

Nada há que produza tanta felicidade de ânimo como o não se ocupar de muitos assuntos, nem empreender tarefas de difícil solução, nem se empenhar em algo que está para além dos nossos próprios recursos. Porque tudo isso causa perturbações à nossa natureza (Diog. Oen. 113, tradução nossa).

Relativo ao tema dessa *máxima* de Diógenes, temos entre as **Sentenças Vaticanas** o seguinte ensinamento de Epicuro: “Liberemos a nós mesmos da prisão dos assuntos cotidianos e públicos” (Epicur. *Sent. Vat.* 58). Aliado a esse ensinamento, temos ainda um testemunho de Diógenes Laércio segundo o qual, em uma obra intitulada **Dos Modos de Viver**, Epicuro teria afirmado que o sábio não “[...] participará da vida pública” (D.L. X. 119). Tal como “[...] o não se ocupar de muitos assuntos, nem empreender tarefas de difícil solução, nem se empenhar em algo que está para além dos nossos próprios recursos” enunciado por Diógenes, o distanciamento da vida pública aconselhado por Epicuro também se justifica em razão do risco de se prejudicar o almejado estado de imperturbabilidade (a ataraxia). Essa postura de Epicuro em relação à política (e, por extensão, aos pontos

apresentados por Diógenes) se deve à sua *máxima látthe biôsas: viva escondido*. Sobre o sentido dessa *máxima*, as seguintes considerações de Spinelli são essenciais:

É fato que Epicuro propunha um distanciamento da vida política, no entanto sua *máxima*, a *látthe biôsas, viva escondido* ou *oculte a tua vida*, não expressa rigorosamente mera fuga do cotidiano ou da vida pública, e sim um apelo à interioridade. No que dizia respeito aos afazeres públicos, a *látthe biôsas* comportava um sentido de não engajamento, e Epicuro tinha uma boa razão para isso: porque naquela ocasião (numa época de dominação externa em que tudo era controlado pelo poder central da Macedônia) um *engajamento* em sentido próprio se impunha, primeiro, por escolha preestabelecida por vontade deliberada do poder do império; segundo, porque, naquele momento e naquelas condições, engajar-se significava o mesmo que abrir mão da própria *autonomia (autárkeia)* e, portanto, subjugar até o que de mais nobre restava: a própria interioridade (SPINELLI, 2009, p. 157-158).

Uma última observação a ser feita sobre esse distanciamento da vida pública como condição para se alcançar a vida feliz epicurea é o fato de ela consistir em um ponto de divergência com os estoicos. Ao contrário dos epicureus, os estoicos (*lato sensu*) não ‘enxergavam’ na participação (ocupação) de cargos públicos qualquer empecilho para a conquista da vida feliz. Isso pode ser constatado na seguinte passagem da obra **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**:

No primeiro livro de sua obra *Dos Modos de Vida*, Crisipo [um dos mais proeminentes discípulos de Zenão] sustenta que o sábio participará da vida política, se nada o impedir, pois assim ele conterà a deficiência e propagará a excelência (D.L. VII. 121).

Se, por um lado, temos Epicuro e os epicureus se ausentando dos assuntos públicos, por outro, temos Zenão (340 a.C. – 264 a.C.) e os estoicos que, não apenas incentivavam a participação em tais assuntos, como também eram próximos das figuras políticas de seu tempo – ou seja, o mesmo tempo de Epicuro, o tempo de dominação da Macedônia sobre a Grécia. Um bom exemplo nesse sentido é o próprio Zenão, dada a sua proximidade com o rei macedônio Antígono Gônatas II (319 a.C. – 239 a.C.), o descendente de Antígono Monoftalmo (382 a.C. – 301 a.C.), um dos generais de Alexandre, o Grande (336 a.C. – 323 a.C.). Da relação entre Zenão e o rei macedônio, Diógenes Laércio nos oferece os seguintes testemunhos:

Antígonos Gonatas também o distinguiu [ou seja, Zenão], e todas as vezes que vinha a Atenas ia ouvir suas lições, além de convidá-lo frequentemente a ir à sua corte. Zenão recusou os convites, porém mandou Persaios, um de seus amigos – filho de Demétrios, natural de Cítion, que estava no apogeu na 130ª Olimpíada –, quando Zenão já era velho (D.L. VII. 6).²¹

XVII

Para você e para aqueles que virão depois de você... com a ânsia de te convencer... é típico do esforço acompanhado de simpatia... e de uma contínua prática da virtude. Bem, aí está o meio para a salvação. Caso você ainda não tenha chegado à consciência dessas coisas, deixamos todas essas linhas gravadas em pedra (Diog. Oen. 116, tradução nossa).

Por se tratar de uma *máxima* fragmentada, optamos por comentar apenas a sua segunda parte, qual seja: “Bem, aí está o meio para a salvação. Caso você ainda não tenha chegado à consciência dessas coisas, deixamos todas essas linhas gravadas em pedra”. Nessa segunda parte constatamos o aspecto filantrópico do projeto de Diógenes: gravar em pedra os ensinamentos de Epicuro no intuito de ‘salvar’ (ou ‘auxiliar’ – *epikoureîn*) aqueles que se dispusessem a aprendê-los. Em sua obra **El sabio camino hacia la felicidad: Diógenes de Enoanda y el gran mural epicúreo**, Gual dedica um total de 15 páginas ao tema da filantropia epicúrea expressa no muro de Diógenes.²² Dessas páginas, citamos aqui as seguintes afirmações de Gual que consideramos fundamentais no que diz respeito à filantropia de Diógenes:

A filantropia se apresenta nesta época [na de Diógenes] como uma qualidade própria da civilização grega, como uma característica e uma virtude do helenismo, e com esses tons se transmite até o final do paganismo em pleno século IV [...] Em sua concepção de filantropia, Diógenes de Enoanda retoma, de forma singular, a concepção helenística desse amor ao gênero humano, sem distinção de raças ou nações [...] Em sua mensagem universal, este velho epicureu de Enoanda se apresenta como um generoso benfeitor que oferece, desde a sua satisfeita velhice – *em dysmaîs tou bíou* –, o testemunho de sua experiência bem-aventurada àquele que, com bom juízo, quiser aproveitá-la para conquistar a felicidade terrena. Essa ideia foi a característica mais original da sua vida. Foi o amor ao próximo, essa filantropia, que justificou esse notório gasto da sua fortuna (GUAL, 2016, p. 121-122, tradução nossa).

²¹ Na sequência (D.L. VII. 7. 9) o leitor interessado poderá encontrar a reprodução de cartas trocadas entre Antígono e Zenão. Diógenes Laércio reproduz tais cartas a partir de uma obra de Apolônio de Tiro sobre Zenão.

²² Nos referimos ao capítulo intitulado **Filantropía epicúrea. La inscripción de Diógenes de Enoanda y su afán benéfico** (GUAL, 2016, p. 109-123).

Do que foi citado, vale explicar a afirmação de que a ideia de construir o muro com os ensinamentos de Epicuro “[...] foi a característica mais original [...]” da vida de Diógenes. Gual afirma isso pelo seguinte motivo: ao contrário dos discípulos de Zenão de Cítio, os discípulos de Epicuro, em geral, não colocavam em ‘crise’ os fundamentos da doutrina.²³ Todo o esforço era empregado apenas no sentido de compreendê-la e transmiti-la. Um bom exemplo nesse sentido (para além de Diógenes de Enoanda) é o próprio poema de Lucrécio (**De Rerum Natura**): não há ali qualquer tentativa de ‘inovar’ a doutrina epicurea, mas tão somente transmiti-la e esclarecê-la, de modo a não deixá-la ‘morrer’, dados os sucessivos ataques feitos à ela pelos adversários do Epicurismo.

XVIII

Assim como não é possível morrer duas vezes, viver duas vezes também não o é. Temos que ter ânimo ao morrer, pois não nos vemos privados apenas dos bens, mas também dos males. Vá com coragem! (Adeus.) (Diog. Oen. *NF* 209, tradução nossa).

Embora seja possível estabelecer uma relação de convergência entre essa última *máxima* de Diógenes e os pressupostos genuínos de Epicuro, é interessante observar que Diógenes muda um pouco a direção da discussão na qual esse pressuposto está inserido entre as **Sentenças** de Epicuro. Afirmamos isso, pois, nas **Sentenças Vaticanas** podemos ler o seguinte ensinamento:

Nascemos só uma vez, não é possível nascer duas vezes, teremos de não ser por toda a eternidade. Tu, porém, que não és de amanhã, postergas tua alegria; mas a vida se desperdiça com a demora e cada um de nós morre envolvido em seus afazeres (Epicur. *Sent. Vat.* 14).

Na mesma linha de raciocínio, encontramos ainda as **Sentenças** 17, 19, 30, 31²⁴ e 60.²⁵ O foco de Epicuro nas **Sentenças** mencionadas está voltado para a evidenciação não apenas da brevidade da vida, mas também (e em especial) da ideia de que as pessoas postergam a própria felicidade em nome do cumprimento de certos afazeres que, por vezes,

²³ Sobre a postura dos estoicos relativa aos ensinamentos de Zenão, conferir: SEDLEY, D. **A Escola, de Zenão a Ário Dídimos**. In: INWOOD, B. (Org.). **Os Estoicos**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Odysseus, 2006.

²⁴ Estobeu atribuiu essa **Sentença** a Metrodoro, o “ilustre” discípulo de Epicuro (D.L. X. 22. 23). Cf.: (comentário a Epicuro. *Sent. Vat.* 31).

²⁵ Como bem observa João Q. de Moraes em sua tradução das **Sentenças Vaticanas**. Cf.: (comentário a Epicur. *Sent. Vat.* 14).

promovem até mesmo o distanciamento de uma condição de vida feliz. Nesse sentido, se, por um lado, Epicuro discute a questão relativa à brevidade da vida a partir de pressupostos que enaltecem o ‘saber envelhecer’, por outro, temos Diógenes abordando a mesma questão, porém, a partir da ideia de que, dada a brevidade da vida, devemos ‘saber morrer’.

O ‘saber morrer’ de Diógenes, cabe esclarecer, não está em contradição com o que afirmou Epicuro em sua **Carta a Meneceu**. Nos referimos à seguinte passagem dessa **Carta**:

Quem aconselha o jovem a viver bem e o velho a morrer bem não passa de um tolo, não só pelo que a vida tem de agradável para ambos, mas também porque se deve ter exatamente o mesmo cuidado em honestamente viver e em honestamente morrer (Epicur. *Ep. Men.* 126).

Em conformidade com os pressupostos de Epicuro, o ‘saber morrer’ (ou o ‘ter ânimo para a morte’) de Diógenes se dá tão somente no sentido de um necessário reconhecimento dos limites da natureza humana e, conseqüentemente, na fruição de uma vida feliz. Sobre esse ponto da doutrina epicurea, é esclarecedora as considerações de Spinelli em sua obra **Caminhos de Epicuro**. Afirma Spinelli:

Pelo que está dito [refere-se à passagem 126 da **Carta a Meneceu**], a questão imposta (e fazendo aqui uso de uma metáfora) não é que a morte para Epicuro seja um ato derradeiro, como se fosse a última pancada do relógio: a morte, ao contrário, é um movimento (de vida) que se realiza a exemplo do desenrolar da corda que ao relógio foi dada. Daí a insensatez de achar que o jovem deve ser incentivado a viver bem e o velho a morrer bem. Ora, viver bem e morrer bem coincidem, de tal modo que quem bem não vive morrer jamais saberá. Daí, por fim, que a filosofia de Epicuro não é uma preparação para bem morrer, embora o seja, e sim a proposição de um exercício constante para o bem viver [...] (SPINELLI, 2009, p. 231-232).

Na medida em que a *máxima* de Diógenes chama a atenção para a ideia de que não há nada de terrível em morrer, podemos afirmar que entre *ela* e a Filosofia de Epicuro não existem divergências. Tal como a **Carta a Meneceu** de Epicuro, a tônica da *máxima* de Diógenes está no ‘saber viver’, ainda que tal ensinamento esteja construído a partir da ideia de se aceitar a morte.

Referências

CÍCERO. **Do Sumo bem e do Sumo Mal**. Trad. Carlos Ancêde Nougé. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 16	Janeiro – Abril 2020	p. 11 - 37
--------------------------	-------	-------	----------------------	------------

_____. **De Finibus Bonorum et Malorum**. Translation by Harris Rackham, M.A. London: William Heinemann, 1914 (<https://archive.org>).

DIÓGENES LAÉRCIO. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

EPICURO. **Lettres et Maximes**. Texte Établi et Traduit avec une Introduction et des Notes par Marcel Conche. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

_____. **Carta a Meneceu**. Trad. Álvaro Lorencini e Enzo Dell Carratore. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. **Máximas Principais**. Introdução, tradução e notas de João Quartim de Moraes. Campinas (SP): IFCH/UNICAMP, 2006 (Coleção Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução, nº 13).

_____. **Sentenças Vaticanas**. Texto, tradução e comentários de João Quartim de Moraes. São Paulo: Loyola, 2014 (Coleção Clássicos da Filosofia).

GUAL, C. G. **El Sábio Camino Hacia La Felicidad. Diógenes de Enoanda Y El Gran Mural Epicúreo**. Barcelona: Editorial Planeta, S.A., 2016.

GOODMAN, L. E. & AIKIN, S. **What did Epicurus Learn from Plato?** In: *Philosophy* 92 (3), 421-447. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0031819117000110>

36

HAMMERSTAEDT, J & SMITH, M. F. **The Epicurean Inscription of Diogenes of Oinoanda: Ten Years of New Discoveries and Research**. Bonn: Verlag Dr. Rudolf Habelt, 2014. Resenha de: GORDON, P. **The Epicurean Inscription of Diogenes of Oinoanda: Ten Years of New Discoveries and Research**. Disponível em: <http://bmcr.brynmawr.edu/2016/2016-07-38.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MARX, K. **Diferença entre as Filosofias da Natureza de Demócrito e Epicuro**. Trad. Edson Bini, Armandina Venâncio. São Paulo: Global, 1979.

MORAES, J. Q. de. **A Linha Reta e o Infinito na Refundação Epicureana do Atomismo**. In: *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 7-47, 2004. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/729> >. Acesso em: 23 jan. 2017.

PARENTE, M. I. **Opere di Epicuro**. Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1974.

PLATÃO. **Timeu-Críticas**. Trad. Rodolfo Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.

ROSTOVTZEFF, M. **História da Grécia**. Trad. Edmond Jorge. Rio de Janeiro. Zahar, 1983.

SEDLEY, D. **A Escola, de Zenão a Ário Dídimos**. In: INWOOD, B. (Org.). **Os Estoicos**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Odysseus, 2006.

SMITH, J. & HAMMERSTAEDT, M.F. **Diogenes of Oinoanda: The discoveries of 2008 (NF 142-167)**. In: *Epigraphica Anatolica*, v. 41, p. 1-37, 2008.

SPINELLI, M. **Os Caminhos de Epicuro**. São Paulo: Loyola, 2009.

TITO LUCRÉCIO CARO. **Da Natureza**. Trad. Agostinho da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ELEMENTOS PLATÔNICOS PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: UMA LEITURA MARCUSEANA DE PLATÃO

Adauto Lopes da Silva Filho¹
Felipe Bezerra de Castro Oliveira²
Jéssyca Aragão de Freitas³

Resumo:

O presente artigo aborda a filosofia platônica a partir da perspectiva de leitura desenvolvida pelo filósofo alemão Herbert Marcuse (1898-1979) em *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada* (1964). Com base no capítulo *Pensamento negativo: a lógica derrotada do protesto*, pretendemos examinar os elementos presentes na filosofia platônica que contribuem para a articulação de uma teoria crítica da sociedade, demonstrando como estes elementos apontam para uma mudança social comprometida com uma prática histórica libertadora. Nossa problemática se centra na lógica de dominação característica da sociedade industrial avançada, cujo projeto ofusca os elementos emancipatórios da razão. Daí a necessidade de resgatar, na dialética platônica, elementos comprometidos com a emancipação do homem. Para delinear o plano de nossa proposta, utilizaremos a obra *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social* (1941), artigos contidos em *Tecnologia, guerra e fascismo* (1999) e alguns diálogos platônicos, principalmente o *Mênon* e a *República*.

Palavras-chave: Teoria crítica da sociedade. Mudança Social. Lógica de dominação. Dialética platônica. Emancipação.

PLATONIC ELEMENTS FOR A CRITICAL THEORY OF SOCIETY: A MARCUSEAN READING OF PLATO

Abstract:

This article discusses Platonic philosophy from the reading perspective developed by the German philosopher Herbert Marcuse (1898-1979) in *One-Dimensional Man: studies in the ideology of advanced industrial society* (1964). Based on chapter *Negative thinking: the defeated logic of protest*, we aim to examine the elements present in Platonic Philosophy that contribute to the articulation of a critical theory of society, demonstrating how they point out to a social change committed to a liberating historical practice. Our problematic focuses on the logic of domination which is characteristic of the advanced industrial society, whose project obscures the emancipatory elements of reason. Hence the need to rescue, in the Platonic dialectic, elements committed to the emancipation of man. To outline the plan of our proposal, we will use the work *Reason and Revolution: Hegel and the rise of social theory* (1941), articles contained in *Technology, War and Fascism* (1999) and some Platonic dialogues, especially the *Meno* and *Republic*.

Keywords: Critical theory of society. Social change. Logic of domination. Platonic dialectic. Emancipation.

1 Introdução

¹ Doutor em Educação, Mestre e Graduado em Filosofia. Professor de Filosofia da Universidade Federal do Ceará. Membro efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFC. E-mail: adautoufcfilosofia@gmail.com.

² Mestrando em filosofia pela Universidade Federal do Ceará, com linha de pesquisa em Ética e Filosofia Política. E-mail: felipe.bezerra3000@bol.com.br.

³ Mestra em filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, com linha de pesquisa em Ética Fundamental. Doutoranda em filosofia pela Universidade Federal do Ceará, com linha de pesquisa em Filosofia da Linguagem e do Conhecimento. E-mail: jessycaragao@hotmail.com.

Quando se trata da formação intelectual do filósofo alemão Herbert Marcuse, os nomes de Hegel, Marx e Freud logo ecoam como influências fundamentais⁴. Todavia, ainda que de forma mais atenuada, o filósofo grego Platão também exerceu certa contribuição ao pensamento político de Marcuse. Para nos delimitar especificadamente nessa influência, retomaremos aos escritos marcuseanos da década de 40. Foi nesse período que Marcuse, juntamente com Franz Neumann, elaborou um projeto pautado em identificar a “teoria da mudança social” ao longo da história da filosofia⁵. É a partir desse projeto que o filósofo de Frankfurt desenvolve uma leitura da filosofia antiga voltada para a mudança social identificada “com o progresso da vida humana e que deveria ser medido de acordo com as possibilidades existentes da vida humana” (MARCUSE, 1999, p. 140). De início, defendemos que essa proposta de leitura dos clássicos da cultura ocidental permeia a teoria crítica de Marcuse⁶. Nesse sentido, delinearíamos algumas considerações que sustentam esta hipótese.

Na obra *O homem unidimensional* (1964), Marcuse afirma que uma teoria crítica da sociedade “analisa a sociedade à luz de suas capacidades – usadas e não usadas ou abusadas – de melhorar a condição humana” (MARCUSE, 2015, p. 32). Ao assumir esse pressuposto, torna-se inevitável que Marcuse interprete Platão à luz desse projeto de mudança social radical⁷, examinando alguns elementos do *corpus* platônico que se adéquam à sua teoria crítica social⁸.

Sabendo que *O homem unidimensional* dispõe de uma análise rigorosa das novas formas de controle e dominação estruturados pela sociedade industrial avançada (KELLNER, 2015, p. 15), o presente artigo propõe um exame da leitura marcuseana de Platão, com o

⁴ Sobre a influência de Hegel, Marx e Freud no pensamento de Marcuse, Cf. MERQUIOR, José Guilherme. *Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin: ensaio crítico sobre a escola neo-hegeliana de Frankfurt*. São Paulo: É Realizações, 2017. p. 28-37.

⁵ Esse projeto está presente nos textos *Uma história da doutrina da mudança social e Teorias da mudança social*. Cf. MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba; revisão de tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 137-191.

⁶ Cabem aqui as seguintes considerações de Douglas Kellner: “Assim, a leitura que Marcuse e Neumann faziam da filosofia antiga continha uma teoria da mudança social que era definida pela busca das condições que produziriam a mais alta realização do indivíduo. Esse projeto começa, eles afirmam, com os sofistas e continua através de Platão, Aristóteles e as escolas gregas e romanas posteriores via filosofia medieval até a filosofia moderna”. Cf. KELLNER, Douglas. *Tecnologia, guerra e fascismo: Marcuse nos anos 40*. In: MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba; revisão de tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 38.

⁷ Essa perspectiva de leitura pode ser vista em *Pensamento negativo: a lógica derrotada do protesto*. Cf. MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes, Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015. p. 137-152.

⁸ A respeito da problemática sobre a existência ou não de um *corpus* platônico, Cf. SANTOS, J. G. Trindade. *Para Ler Platão: A ontoepistemologia dos diálogos socráticos. Tomo I*. São Paulo: Edições Loyola, 2008a. p. 9-17.

objetivo de investigar os elementos presentes na constituição filosófica platônica que, segundo Marcuse, são imprescindíveis para uma prática histórica libertadora.

2 A busca por uma dialética de alteração institucional em Platão

Na tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse está entre os teóricos críticos sociais mais engajados na análise das novas configurações político-econômicas e culturais das sociedades capitalistas contemporâneas (KELLNER, 2015, p. 15). Em *O homem unidimensional*, sua análise está focada na contenção da mudança social (KELLNER, 2015, p. 26), sendo a integração da oposição ao *status quo* tecnologizado um fator-chave desse processo. Trata-se, aqui, da repressão de todas “as ideias, aspirações e valores que não podem ser definidos nos termos das operações e atitudes validadas pelas formas vigentes da racionalidade”⁹. Daí o conceito de racionalidade tecnológica desenvolvido por Marcuse traduzir, em outros termos, a lógica da dominação contida na racionalidade – instrumental, técnica, científica – de seus companheiros do Instituto para a Pesquisa Social¹⁰.

Ao escrever *Pensamento negativo: a lógica derrotada do protesto*, Marcuse se propôs a identificar, nos estágios de desenvolvimento da civilização, o processo pelo qual a lógica se torna lógica da dominação. Partindo dessa proposta, o filósofo aborda os limites da lógica formal, simbólica e matemática, compreendendo que o problema dessas formas lógicas está na adaptabilidade de suas regras à lógica de dominação na sociedade tecnológica. Em linhas gerais, o que se busca é demonstrar que, no atual estágio da sociedade industrial avançada, o universo estabelecido do discurso está comprometido com um projeto tecnológico configurado para reproduzir a lógica da dominação. Segundo Marcuse,

Os métodos do procedimento tecnológico são muito diferentes nas lógicas antiga e moderna, mas a despeito de toda diferença está a construção de uma ordem de pensamento universalmente válida, neutra em relação ao conteúdo material. Muito antes do homem e da natureza tecnológica emergirem como objetos do controle e do

⁹ Cf. MAAR, W. L.. A educação pela revolução. In: *Revista CULT*, São Paulo, v. 127, p. 44-47, 01. ago. 2008. p. 47.

¹⁰ De acordo com Olgária Matos: “Os frankfurtianos desenvolveram uma explicação sobre o fenômeno do totalitarismo que é de ordem metafísica: é na constituição do conceito de Razão, é no exercício de uma determinada figura, ou modo da racionalidade, que esses filósofos alojam a origem do irracional. Em nome de uma racionalização crescente, os processos sociais são dominados pela ótica da racionalidade científica, característica da filosofia positivista. Nessa perspectiva, a realidade social, dinâmica, complexa, cambiante, é submetida a um método que se pretende universalizador e unitário, o método científico. O positivismo, prisioneiro de seus próprios métodos, impõe um procedimento não-social nas ciências sociais”. Cf. MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993. p. 7.

cálculo racional, a mente tornou-se suscetível à generalização abstrata. Os termos que poderiam ser organizados em um sistema lógico coerente, livre de contradição ou com uma contradição manejável, foram separados daqueles que não o poderiam ser (MARCUSE, 2015, p. 148).

Diante desse quadro, Marcuse apresenta uma análise da lógica dialética, com o objetivo de evidenciar os elementos emancipatórios da Razão capazes de se contrapor à lógica da dominação na sociedade industrial avançada. Nesse sentido, o filósofo discorre sobre o conceito de pensamento negativo, resgatando justamente o conteúdo material do pensamento dialético. Para Marcuse, o “poder do pensar negativo é a força motriz do pensamento dialético, utilizado como instrumento para analisar o mundo dos fatos em termos de sua inadequação interna” (MARCUSE, 2014, p. 175). Portanto, o projeto marcuseano se engaja na tentativa de unir tanto teoria e prática quanto pensamento e ação, de modo que o poder do pensamento negativo, bem como “os elementos subversivos da razão”, se materializem em práticas históricas libertadoras.

O pensamento não tem poder para realizar tal transformação a menos que ele transcenda a si mesmo em prática, e a dissociação da prática material, da qual a filosofia se origina, dá ao pensamento filosófico sua qualidade abstrata e ideológica. Em virtude dessa dissociação, o pensamento filosófico crítico é necessariamente transcendente e abstrato (MARCUSE, 2015, p. 145).

41

Na filosofia política de Marcuse, a teoria crítica deve se utilizar de categorias estruturadas pela lógica dialética para analisar o universo estabelecido do discurso. Segundo Douglas Kellner, o projeto de Marcuse “envolveu o questionamento dos conceitos de essência, felicidade, liberdade e, especialmente, a razão crítica, que ele acreditava ser a categoria central do pensamento filosófico e crítico” (KELLNER, 2015, p. 12). Daí o esforço de Marcuse em resgatar, na dialética platônica¹¹, fundamentos para uma concepção de razão que seja antagônica ao processo de racionalização característico da sociedade industrial avançada. Isso porque Marcuse identifica, na racionalidade tecnológica, o *continuum* histórico da dominação (MARCUSE, 2015, p. 36). Vejamos como Marcuse compreende a concepção de razão na filosofia antiga:

¹¹ Sobre a dialética, Leandro Konder escreve: “Depois dos gregos, a dialética foi chutada para escanteio, teve suas dimensões reduzidas às de uma lógica menor. Sintomaticamente, começou a recuperar suas forças no Renascimento. Foi com o alemão Hegel, entretanto, que se deu seu retorno glorioso à arena dos gladiadores” Cf. KONDER, Leandro. *Em torno de Marx*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 51.

Na filosofia clássica grega, a Razão é a faculdade cognitiva para distinguir o que é verdadeiro do que é falso na medida em que a verdade (e falsidade) é essencialmente a condição do Ser, da realidade – e apenas nesse sentido é uma propriedade de proposições. O discurso verdadeiro, lógico, revela e expressa aquilo que realmente é – como distinto do que aparenta ser (real). E em virtude dessa equação entre Verdade e Ser (real), Verdadeiro é um valor, uma vez que Ser é melhor do que não-Ser. O último não é simplesmente Nada; ele é uma potencialidade e uma ameaça do Ser – destruição (MARCUSE, 2015, p. 138).

Desde o aparecimento do princípio de identidade na cultura grega, cuja fórmula encontra-se no fragmento 2 do Poema de Parmênides, no qual o eleata anuncia “os únicos caminhos de investigação que há para pensar: um que é, que não é para não ser, [...] o outro que não é, que tem de não ser”¹², o indivíduo dispôs de um valioso critério para distinguir o que é essencialmente “verdadeiro” ou “falso” na realidade, ou seja, aquilo que *é* (ser, verdade) e aquilo que *não é* (não-ser, falso). Partindo daí, o pensamento marcuseano entende que a Razão é a faculdade cognitiva capaz de identificar os atributos do Ser. Nesse esquema lógico-filosófico grego, o “processo de identificação” constitui o ponto de partida através do qual o pensamento humano elabora um conhecimento válido sobre os objetos do mundo, pois através dele, o sujeito consegue distinguir o “mundo das aparências” (aquilo que *não é*) do “mundo real” (aquilo que *é*)¹³. Nessa dinâmica, o conflito entre homem e natureza é iminente, como bem explica Marcuse:

A luta pela verdade é uma luta contra a destruição, pela “salvação” do Ser (um esforço que em si parece ser destrutivo se critica uma realidade estabelecida como “falsa”: Sócrates contra a Cidade-Estado ateniense). Visto que a luta pela verdade “salva” a realidade da destruição, a verdade arrisca e compromete a existência humana. Esse é o projeto essencialmente humano. Se o homem aprendeu a ver e saber o que realmente é, ele agirá de acordo com a verdade. A epistemologia é ética em si mesma, e a ética é epistemologia (MARCUSE, 2015, p. 138).

Mais adiante, Marcuse ainda acrescenta que “essa concepção reflete a experiência de um mundo antagônico em si mesmo – um mundo afligido pela necessidade e pela

¹² PARMÊNIDES. *Da Natureza*. Tradução de José Trindade Santos. São Paulo: Edições Loyola, 2002. B2. Segundo Gabriel Trindade, os dois caminhos de Parmênides podem ser condensados “nos três princípios lógicos que a tradição instituiu como tutelares do pensamento: 1. identidade ($A=A$); 2. contradição ($A\neq\sim A$); 3. terceiro excluído ($AV\sim A$). Por outras palavras: 1. a afirmação é igual à afirmação, e a negação à negação; 2. a afirmação é diferente da negação; 3. entre a afirmação e a negação não há meio termo.” SANTOS, J. G. Trindade. Interpretação do Poema de Parmênides. In: PARMÊNIDES. *Da Natureza*. Tradução de José Trindade Santos. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 67.

¹³ Sobre o processo de identificação postular a estabilidade e permanência das feições da natureza, Caio Prado Júnior escreve: “A identificação, ou, em outras palavras, aquela relativa uniformização e fixação da Natureza que constitui o processo ou ato de identificação, para o fim de reconhecimento do meio em que vive, e de reagir em consequência, é assim para o homem uma condição necessária de sua própria subsistência”. Cf. PRADO JÚNIOR, Caio. *Introdução à dialética (notas introdutórias)*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979. p. 17.

negatividade” (MARCUSE, 2015, p. 138). Trata-se, aqui, do conteúdo político e transformador contido nos grandes conceitos da filosofia clássica grega, cuja tarefa é identificar os elementos falsos que permeiam a realidade estabelecida¹⁴. Nessa ótica, Marcuse busca identificar, na filosofia de Platão, elementos comprometidos com uma dialética de alteração institucional¹⁵, de modo que “as essências platônicas simbolizam a possibilidade de harmonização entre a realidade e uma ordem social” (MERQUIOR, 2017, p. 35). Numa palavra, Marcuse articula elementos platônicos que possam ser integrados em seu projeto por uma mudança social radical.

3 Elementos platônicos para uma teoria crítica da sociedade

Segundo a filosofia platônica, os verdadeiros filósofos são “amadores do espetáculo da verdade” (*Rep.*, 475e) e “amigos da sabedoria” (*Rep.*, 480a), uma vez que buscam o conhecimento daquilo que *é* e “se dedicam ao Ser em si” (*Rep.*, 480a)¹⁶. O conhecimento daquilo que *é*, no entanto, não pode ser alcançado através dos sentidos, posto que os objetos de natureza inteligível só sejam apreensíveis pela razão.

Essa nova concepção de saber é apresentada por Platão, de outra maneira, em sua metáfora da “segunda navegação”, no *Fédon*, onde o filósofo ateniense postula “duas espécies de coisas: umas visíveis e outras invisíveis [...] sendo que as invisíveis são sempre idênticas a si mesmas, e as visíveis o contrário disso” (*Féd.*, 79a). Nessa conjectura, admite-se a existência de dois planos do ser: 1) um fenomênico e visível, de perspectiva naturalista-mecanicista; e 2) outro invisível e metafenomênico, de perspectiva metafísico-gnosiológica,

¹⁴ Nas palavras de Douglas Kellner: “A teoria de Marcuse pressupõe a existência de um sujeito humano com liberdade, criatividade e autodeterminação que está em oposição a um mundo-objeto, percebido como substância, que contém possibilidades a serem realizadas e qualidades secundárias como valores, feições estéticas e aspirações que podem ser cultivadas para melhorar a vida humana”. Cf. KELLNER, Douglas. Introdução à 2ª edição. In: MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes, Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015. p. 21.

¹⁵ Para compreender o desenvolvimento deste raciocínio, destacamos a passagem 473b da *República*, na qual Sócrates afirma: “Depois disto então, ao que parece, temos de procurar indagar e demonstrar que espécie de defeito há actualmente nas cidades, devido ao qual não são assim organizadas, e qual a menor mudança possível pela qual a cidade passaria ao nosso sistema de administração – uma só alteração, de preferência; se não, duas; se não, as menos possível em número e as menores em alcance”. Cf. PLATÃO. *A República*. Tradução e notas de Maria Helena Rocha Pereira. 14. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. 473b.

¹⁶ No passo 485a-b da *República*, Sócrates ainda afirma que os filósofos, por natureza, “estão sempre apaixonados pelo saber que possa revelar-lhes algo daquela essência que existe sempre, e que não se desvirtua por ação da geração e da corrupção” e, além disso, “estão apaixonados pela essência na sua totalidade”. Mais adiante, em 501d, continua: “os filósofos não são uns apaixonados do Ser e da verdade?”.

puramente inteligível¹⁷ e epistemologicamente anterior ao primeiro plano. Consequentemente, admite-se também a existência de dois modos de captação da realidade: 1) um através dos sentidos, pelo qual o indivíduo permanece prisioneiro das aparências e produz opinião; e 2) outro através do pensamento, pelo qual o indivíduo liberta-se dos grilhões da aparência e inicia sua ascensão ao exterior da caverna, produzindo saber. O primeiro é próprio dos amadores de espetáculos e *filodóxos*, o segundo, dos filósofos¹⁸.

Assim, enquanto a “primeira navegação” direciona-se ao plano visível, buscando causas físicas para toda a realidade sensível, a “segunda negação” abandona o método de investigação por meio dos sentidos e eleva-se ao pensamento, “para nele contemplar a verdadeira natureza das coisas” (*Féd.*, 99e), apresentando uma nova proposta metodológica para a aquisição do saber, na qual as formas auto-subsistentes são apontadas como a causa de toda a realidade sensível – que só *é* enquanto participa do inteligível. Com essa revolucionária concepção de saber, Platão também desenvolve um novo modo de compreender conceitos como o Bem, antes negado pela observação das realidades sensíveis¹⁹.

Diante dessa breve introdução ao pensamento de Platão, podemos perguntar pelos elementos constituintes da filosofia platônica que podem ser articulados numa teoria crítica da sociedade. Voltemos, portanto, à leitura marcuseana de Platão. Na concepção platônica – assim interpreta o filósofo berlinense –, o sujeito que abrange a condição ontológica do verdadeiro e do falso é aquele que domina a pura contemplação (*theoria*), ou seja, aquele que domina uma prática guiada pela teoria (MARCUSE, 2015, p. 141). Delinearemos, abaixo, algumas considerações que sustentam este ponto de vista.

No *Mênon*, ao confrontar um escravo que não possuía instruções prévias sobre geometria com o problema da construção de um quadrado de área dupla de um quadrado dado, Sócrates demonstra que um interrogatório corretamente conduzido é capaz de dirigir qualquer indivíduo ignorante ao conhecimento ou à “reminiscência”²⁰. Isso é possível

¹⁷ Cf. REALE, Giovanni. *História da filosofia: Antiguidade e idade média*. 8. ed. São Paulo: PAULUS, 2003. p. 134-136.

¹⁸ Para Platão, ao alcançar o mundo exterior e apreender a verdadeira realidade, é necessário que o filósofo retorne à caverna e conduza os prisioneiros em direção ao caminho que os leva à saída, ainda que este retorno possa custar-lhe a vida. Nesse sentido, podemos compreender que a proposta educacional de Platão tem por objetivo proporcionar uma mudança qualitativa na vida dos homens, elevando-os de um nível inferior de vida para um nível superior e autenticamente humano. Para uma leitura da *Alegoria da Caverna*, vide: *Rep.*, 514a-518a.

¹⁹ Cf. SANTOS, J. G. Trindade. *Para Ler Platão: O problema do saber nos diálogos sobre a teoria das formas. Tomo II*. São Paulo: Edições Loyola, 2008b. p. 67-70

²⁰ “Se, em verdade, segundo penso, antes de nascer já tínhamos tal conhecimento e o perdemos ao nascimento, e depois, aplicando nossos sentidos a esses objetos, voltamos a adquirir o conhecimento que já possuíamos num tempo anterior: o que denominamos aprender não será a recuperação de um conhecimento muito nosso?”

porque, segundo Platão, o conhecimento é formativo da alma humana, uma vez que esta contemplou “alguns dos verdadeiros seres” (*Fedr.*, 248c) anteriormente, enquanto habitava em um “lugar supraceleste” (*Fedr.*, 247c). Assim, através do exercício dialógico todos os homens são capazes de ter acesso ao conhecimento que já carregam consigo. Nessa conjectura, a verdade encontra-se em todos os homens, na medida em que todos desfrutam da possibilidade de construir um caminho até as formas inteligíveis. O que distingue cada homem do outro, portanto, é a medida de sua ignorância, isto é, do seu esquecimento. Tal esquecimento, contudo, pode ser remediado pela educação filosófica. Dessa forma, a verdade que os filósofos conhecem e expõem está potencialmente acessível a todos, como observa Marcuse:

Guiado pelo filósofo, o escravo no *Mênon* de Platão é capaz de alcançar a verdade de um axioma geométrico, *i.e.*, a verdade para além da mudança e da corrupção. Mas uma vez que a verdade é um estado do Ser assim como do pensamento, e uma vez que o último é a expressão e a manifestação do primeiro, o acesso à verdade permanece mera potencialidade enquanto ele não estiver vivendo na e com a verdade. E essa forma de existência está fechada para o escravo – e a qualquer um que tem que passar sua vida satisfazendo as necessidades da vida. Consequentemente, se os homens não mais tivessem que passar suas vidas no reino da necessidade, a verdade e uma existência verdadeiramente humana seriam universais de modo estrito e real (MARCUSE, 2015, p. 141-142).

45

Marcuse observa que a filosofia platônica tem por objetivo conduzir os indivíduos à contemplação das verdadeiras realidades, as forma inteligíveis²¹, paradigmas ou pontos de referência através dos quais todos os homens devem guiar seus pensamentos e ações²², distinguindo aquilo que é das “aparências de verdade” que permeiam o reino da necessidade²³. Ora, pensar e agir em função do reino da necessidade subordina o homem a um modo de vida contingente e até contrário a sua natureza essencial, portanto, de modo como não é. Daí a relação antagônica entre 1) o modo no qual homens e coisas não são e 2) o modo

E não estaremos empregando a expressão correta, se dermos a esse processo o nome de reminiscência?” (*Féd.*, 75e).

²¹ Segundo Giovanni Reale: “Platão denominou essas causas de natureza não-física, essas realidades inteligíveis, principalmente recorrendo aos termos *Ideia* e *Eidos*, que significam ‘forma’ [...] As Ideias, em suma, não são simples pensamentos, mas aquilo que o pensamento pensa quando liberto do sensível: constituem o ‘verdadeiro ser’, o ‘ser por excelência’ [...] As Ideias platônicas são as essências das coisas, ou seja, aquilo que faz com que cada coisa seja aquilo que é [...]” (REALE, 2003, p. 137).

²² “Parece-te que há alguma diferença entre os cegos e aqueles que estão realmente privados do conhecimento de todo o ser, e que não têm na alma nenhum paradigma claro, nem são capazes de olhar, como pintores, para a verdade absoluta, tomando-a sempre como ponto de referência, e contemplando-a com o maior rigor possível, para só então promulgar leis cá na terra sobre o belo, o justo, o bom, se for caso disso, e preservar as que existem, mantendo-as a salvo?” (*Rep.*, 484c-d).

²³ Partindo da admissão da realidade das Formas, as causas finais passam a ser investigadas pela dialética, ou seja, pela “investigação por meio dos argumentos” (SANTOS, 2008b, p. 70).

no qual homens e coisas *são* “por si mesmos” e “como si mesmos” (MARCUSE, 2015, p. 139). Na citação abaixo, podemos observar que Marcuse amplia esse ponto de vista:

A experiência do mundo cindido encontra sua lógica na dialética platônica. Aqui, os termos “Ser”, “Não-ser”, “Movimento”, “O Uno e o Múltiplo”, “Identidade” e “Contradição” são metodicamente mantidos abertos, ambíguos, sem definição completa. Eles têm um horizonte aberto, um universo inteiro de significado que é estruturado gradualmente no próprio processo de comunicação, mas que nunca é terminado. As proposições são submetidas, desenvolvidas e testadas em um diálogo, no qual o parceiro é levado a questionar o universo normalmente inquestionado da experiência e da fala, e a entrar em uma nova dimensão do discurso – diferentemente, aqui ele é livre e o discurso é voltado para sua liberdade. Ele deve ir além daquilo que lhe é dado – como aquele que fala, em sua proposição, vai além do conjunto inicial de termos (MARCUSE, 2015, p. 143).

É nesse sentido que, na dialética platônica, o predicativo *é* implica um *dever ser*, pois, no âmbito da realidade dada, a forma (verdade) concebida dialogicamente é mera essência e potencialidade, sendo necessário, portanto, sua transição em ato²⁴. Ora, se o sujeito humano apreende uma verdade que não esteja realizada na *práxis* social, torna-se inevitável que haja um conflito entre pensamento e realidade. Essa dinâmica é descrita por Marcuse nos seguintes termos:

[...] As leis do pensamento são leis da realidade, ou melhor, se tornam as leis da realidade se o pensamento entende a verdade da experiência imediata como a aparência de outra verdade, que é aquela das formas verdadeiras da realidade – das Ideias. Assim existe contradição ao invés de correspondência entre o pensamento dialético e a realidade dada; o juízo verdadeiro julga essa realidade não em seus próprios termos, mas em termos que idealizam sua subversão. E nessa subversão, a realidade se transforma em sua própria verdade (MARCUSE, 2015, p. 143-144).

Nessa perspectiva, o “mundo das experiências imediatas – o mundo no qual nos encontramos vivendo – precisa ser compreendido, transformado, até subvertido para se tornar o que ele realmente é” (MARCUSE, 2015, p. 137). Que tipo de pensamento bidimensional lida com a realidade dessa forma? Para Marcuse, a resposta é evidente: o pensamento dialético. Em *Razão e revolução* (1941), Marcuse expõe uma leitura hegeliana de Platão que resgata o processo pelo qual o pensamento apreende o objeto da forma como ele *é* (em suas qualidades essenciais), e, com isso, se põe numa relação antagônica com a realidade contingente. Segundo essa leitura,

²⁴ Sobre essa noção, Marcuse escreve: “Para o Platão dos últimos *Diálogos* e para Aristóteles, as formas do Ser são formas de movimento – transição de potencialidade para atualidade, realização. O Ser finito é realização incompleta, sujeito a mudança. Sua geração é corrupção; é permeada por negatividade. Assim, ele não é a realidade verdadeira – a Verdade” (MARCUSE, 2015, p. 140).

O homem tem uma ideia do belo, do bem, etc., no seu conceito de beleza, bondade, etc. O conceito compreende o que é verdadeiramente o belo e o bem, e Sócrates exorta o sujeito pensante a descobrir esta verdade e a sustentá-la contra qualquer autoridade externa. Sócrates, portanto, põe a verdade à parte, como um universal, e atribui ao pensamento autônomo do indivíduo o conhecimento deste universal. Assim fazendo, ele “aponta o indivíduo como sujeito de todas as decisões finais, contra a pátria e a moral vigente”. Os princípios de Sócrates ensinam uma “oposição revolucionária ao Estado ateniense”. Sócrates foi condenado à morte. Este ato se justificava na medida em que os atenienses estavam condenando seu “adversário absoluto”. Por outro lado, a sentença de morte continha um elemento “profundamente trágico”: através dela os atenienses estavam também condenando sua sociedade e seu Estado (MARCUSE, 2004, p. 210-211).

Diante da análise hegeliana, notamos uma abordagem revolucionária da filosofia de Platão. A partir dela, identificamos em Sócrates o sujeito que dispõe das categorias necessárias para compreender a realidade. Partindo desse ponto, o movimento do pensamento socrático adquire um conteúdo político, pois a busca pela verdadeira definição de conceitos – por exemplo, Liberdade, Justiça, Felicidade e Bem – almeja por uma nova *polis*. Ao definir seus conceitos em termos de potencialidades que são de uma ordem de pensamento essencialmente negativo ao *establishment*²⁵, Sócrates inevitavelmente se contrapôs ao Estado ateniense. Como resultado, Sócrates não apenas foi acusado de corromper a juventude, mas também condenado à morte por impiedade (REALE, 2003, p. 85). O desenrolar desta história remete a concepção hegeliana de “astúcia da razão”:

[...] Hegel exalta o sacrifício da felicidade individual e geral [...] Ele chamou este sacrifício a “astúcia da razão”. Os indivíduos levam uma vida infeliz, trabalham arduamente, e morrem; entretanto, embora jamais realizem seus desígnios, seu sofrimento e seu fracasso são os meios mesmos de sustentação da verdade e da liberdade. Um homem jamais colhe os frutos do seu trabalho; eles sempre ficam para as gerações futuras [...] Os indivíduos morrem e fracassam; a ideia triunfa e é eterna (MARCUSE, 2004, p. 202-203).

A partir dessa definição, podemos sustentar que a “astúcia da razão” se apresenta como o “elemento profundamente trágico” da sentença de morte proferida pelo Estado ateniense. Sócrates morreu; porém, suas ideias permaneceram imunes ao efeito mortífero da cicuta. Nessa conjuntura, o sacrifício de Sócrates foi ocasionado por sua busca pela verdade. Se assumirmos o pressuposto de que viver em um mundo de saber depende da escolha do

²⁵ No entender de Marcuse: “A verdade concebida pelo pensamento é a Ideia. Como tal, em termos da realidade dada, é “mera” Ideia, “mera” essência – potencialidade” (MARCUSE, 2015, p. 144).

sujeito livre, podemos afirmar que Sócrates escolheu viver como um homem livre²⁶. Em termos marcuseanos, Sócrates foi condenado por ser o agente histórico cuja identidade se constitui dentro da sua prática histórica. Vejamos como Marcuse compreende essa concepção dialética da realidade:

Quando o conteúdo histórico entra no conceito dialético e determina metodologicamente seu desenvolvimento e função, o pensamento dialético alcança a concretude que liga a estrutura do pensamento à da realidade. A verdade lógica se torna a verdade histórica. A tensão ontológica entre “essência” e “aparência”, entre “ser” e “dever”, se torna uma tensão histórica e a “negatividade interna” do mundo objetivo é entendida como a obra do sujeito histórico – o homem em sua luta com a natureza e a sociedade. A Razão se torna Razão histórica. Ela contradiz a ordem estabelecida dos homens e das coisas em nome das forças sociais existentes que revelam o caráter irracional dessa ordem – porque “racional” é um modo de pensamento e ação que é orientado para a redução da ignorância, da destruição, da brutalidade e da opressão (MARCUSE, 2015, p. 151).

Nessa perspectiva, a dialética se desencadeia numa dinâmica que envolve homem e natureza, sujeito e objeto, e, segundo o exposto acima, Sócrates e o Estado ateniense. Para Marcuse, as condições materiais de existência – o “mundo-objeto” – são resultados de ações efetivadas pelo sujeito humano, tendo em vista que a racionalização da verdade nas palavras e ações do homem possibilita a sua intervenção na realidade social (MARCUSE, 2015, p. 145). Compreendendo que o pensamento dialético abstrai a racionalidade de um universo bidimensional do discurso (MARCUSE, 2015, p. 142), a teoria crítica busca confrontar a má facticidade da realidade social com as suas melhores possibilidades²⁷. Conforme explica Douglas Kellner,

Tal posição crítica requer desenvolver o que Marcuse denomina “pensamento negativo”, que “nega” as formas existentes de pensamento e realidade da perspectiva de suas possibilidades superiores. Essa prática pressupõe a habilidade de fazer a distinção entre a existência e essência, fato e potencialidade, aparência e realidade. A mera existência poderia ser negada em favor da realização de potencialidades superiores, enquanto normas descobertas pela razão seriam usadas para criticar e ultrapassar formas inferiores de pensamento e organização social. Assim, compreender as possibilidades de liberdade e felicidade tornaria possível a negação de condições que impedem o pleno desenvolvimento e realização dos indivíduos (KELLNER, 2015, p. 12).

²⁶ Para o filósofo da contestação, o “pensamento racional livre, mais cedo ou mais tarde, terá de entrar em luta com as racionalizações de vida existente”. Cf. MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. Tradução de Marília Barroso. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 207.

²⁷ MARCUSE, Herbert. *Cultura e Sociedade Volume I*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1997. p. 145.

Posto isso, segue-se a pergunta: como o pensamento articula, *p. ex.*, o conhecimento das possibilidades de *práxis* da liberdade e felicidade na realidade social? Através do que desenvolvemos até agora, verificamos que o conhecimento é mediado pela faculdade cognitiva da Razão, que, no esquema lógico-filosófico clássico, se articula por meio do processo de identificação das qualidades essenciais que formulam as concepções de liberdade e felicidade, isto é, do ser (verdade) que estas concepções exprimem. Sendo assim, como uma teoria pode se utilizar da verdade contida nos conceitos para articular uma análise crítica da realidade, de modo a promover uma *práxis* histórica libertadora? De acordo com o que vimos, a teoria crítica da sociedade tem a tarefa de se engajar na luta contra os elementos mistificadores do sistema político estabelecido, ou, em termos platônicos, na luta contra o “mundo das aparências”. Portanto, o sujeito humano deve, por meio das normas estabelecidas pela razão, direcionar seu pensamento e ação contra a falsidade contida no universo estabelecido do discurso e da ação. Daí a atividade filosófica assumir, em Marcuse, um aspecto subversivo, tendo em vista que a negação é a categoria central da dialética²⁸.

A partir do que foi apresentado, defendemos que é tarefa do filósofo buscar, na história da filosofia, uma chave de leitura voltada para uma mudança social comprometida com a emancipação dos indivíduos, pois a história humana ainda é a história da dominação e a lógica do pensamento continua sendo a lógica da dominação (MARCUSE, 2015, p. 149). Em seu projeto, Marcuse buscou, nos clássicos da cultura ocidental, elementos que contribuíssem para uma transformação social que possibilitasse a mais alta realização dos indivíduos. Marcuse decodificou a filosofia platônica sob essa perspectiva. Mas não só isso: ele também articulou os elementos platônicos em sua teoria crítica da sociedade.

Sabemos da influência de Hegel e Marx no desenvolvimento da dialética que tanto influenciou o pensamento de Marcuse. No entanto, podemos perguntar: sem a segunda navegação de Platão, seríamos capazes de conjecturar novos modos de pensamento e comportamento, bem como uma nova ordem social? Em outras palavras, sem a descoberta da dimensão metafísica do pensamento, seríamos capazes de pensar sobre a Paz, Solidariedade e Justiça, de modo a promover um mundo verdadeiramente humano? Sendo mais nevrálgico: se os grandes conceitos filosóficos da história fossem incapazes de proporcionar uma prática histórica libertadora, Sócrates teria sido condenado a beber a cicuta?

²⁸ MARCUSE, Herbert. *Uma nota sobre a dialética*. Tradução de Alberto Dias Gadanha. In: GADANHA, Alberto Dias. *Razão e revolução: de Herbert Marcuse, por uma dialética de alteração institucional*. 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. p. 162.

4 Referências

KELLNER, Douglas. **Introdução à 2ª edição**. In: MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes, Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

_____. **Tecnologia, guerra e fascismo**: Marcuse nos anos 40. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

KONDER, Leandro. **Em torno de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAAR, W. L. **A educação pela revolução**. In: *Revista CULT*, São Paulo, v. 127, p. 44-47, 01. ago. 2008.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade Volume I**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1997.

_____. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes, Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

_____. **Razão e revolução**: Hegel e o advento da teoria social. Tradução de Marília Barroso. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba; revisão de tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

_____. Uma nota sobre a dialética. Tradução de Alberto Dias Gadanha. In: GADANHA, Alberto Dias. **Razão e revolução**: de Herbert Marcuse, por uma dialética de alteração institucional. 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MATOS, Olgária C. F. **A escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MERQUIOR, José Guilherme. **Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin**: ensaio crítico sobre a escola neo-hegeliana de Frankfurt. São Paulo: É Realizações, 2017.

PARMÊNIDES. **Da Natureza**. Tradução de José Trindade Santos. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PLATÃO. **A República**. 14. ed. Tradução de Maria Helena Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

_____. **Fédon**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed.ufpa, 2011.

_____. **Fedro**. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

_____. **Mênon**. Tradução de Maura Iglésias. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Introdução à lógica dialética (notas introdutórias)**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: Antiguidade e idade média**. 8. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. G. Trindade. **Interpretação do Poema de Parmênides**. In: PARMÊNIDES. **Da Natureza**. Tradução de José Trindade Santos. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Para Ler Platão: a ontoepistemologia dos diálogos socráticos**. Tomo I. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

_____. **Para Ler Platão: o problema do saber nos diálogos sobre a teoria das formas**. Tomo II. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

TEORIA DA VIOLÊNCIA EM MARX

Mailson Bruno de Queiroz Carneiro Gonçalves¹
Eduardo Ferreira Chagas²

Resumo:

O presente artigo tem como finalidade apresentar o conceito de violência em Marx a partir do 24º capítulo do livro I de *O Capital*, cujo cerne temático consiste no que o autor denomina de acumulação primitiva ou processo originário. Marx, ao apontar a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador (mais valia) como base de exploração do sistema capitalista, procura compreender, através da história, a gênese do modo de produção capitalista e afirma que, ao contrário da hipótese defendida pela economia política clássica, a concentração de riqueza nunca foi resultado da negligência de muitos e da disposição de poucos, mas de um violento processo de expropriação camponesa, servidão da força de trabalho indígena, exploração da mão de obra africana e espoliação da América. Marx nega a base histórica do sistema capitalista proposta pelos teóricos liberais ao apontar um conjunto de fatores que contribuíram decisivamente para o surgimento do capitalismo na Europa, especialmente a Inglaterra, seu principal laboratório de estudos para a redação de *O Capital*.

Palavras-chave: Marx; Violência; Gênese; Capital.

TEORÍA DE LA VIOLENCIA EM MARX

Resumen:

El presente artículo tiene como finalidad presentarles el concepto de violencia en Marx desde el capítulo 24 del libro I de *El Capital*, cuyo núcleo temático es lo que el autor llama de acumulación primitiva o proceso originario. Marx, tras señalar la diferencia entre valor producido por el trabajo y el salario pagado al trabajador como la base de explotación del sistema capitalista, trata de comprender, a través de la historia, la génesis del modo de producción capitalista y dice que, a diferencia de la hipótesis presentada por la economía política clásica, la concentración de la riqueza nunca ha sido el resultado de la negligencia de muchos y de la disposición de pocos, sino un proceso violento de despojo campesino, servidumbre de la fuerza de trabajo indígena, explotación de la mano de obra africana y saqueo de América. Marx niega la base histórica del sistema capitalista propuesta por los teóricos liberales y apunta una serie de factores que han contribuido decisivamente para el surgimiento del capitalismo en Europa, especialmente en Inglaterra, su principal laboratorio de estudios para la redacción de *El Capital*.

Palabras clave: Marx; Violencia; Génesis; Capital.

¹ Possui graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Fortaleza/UNIFOR (2013). Bacharel em História pela Universidade Federal do Ceará/UFC (2017), graduando em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará/UECE (2017-2020), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará/UFC (2019). Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará/UFC (2020-2024). E-mail: bruno.qcg@outlook.com.br.

² Pós-Doctor em Filosofia pela Universität von Münster (Alemanha) (2019); Doutor em Filosofia pela Universität von Kassel (Alemanha) (2002); Mestrado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1993); Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 1989). Professor Bolsista-Pesquisador do CNPq. É professor efetivo (associado) do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAFED - UFC. Atualmente, é pesquisador bolsista de produtividade CNPq, é membro da Internationale Gesellschaft der Feuerbach- Forscher (Sociedade Internacional Feuerbach). E-mail: ef.chagas@uol.com.br.

O conceito de violência em Marx é determinante para a construção de sua crítica à economia capitalista tendo em vista que a exploração do homem pelo homem é irreversível. Para o autor, o capital – forma pela qual os homens produzem e distribuem sua riqueza material na modernidade – apresenta necessariamente, estruturalmente, a impossibilidade de emancipação social.

Quando Marx publicou o primeiro livro de *O Capital* (1867), trouxe junto à análise do seu objeto uma teoria da violência que lhe é constitutivo. Desde o primeiro capítulo, analisando a mercadoria, forma mais elementar e abstrata da riqueza em sociedades onde rege a produção capitalista, Marx demonstra que a reprodução do capital só pode existir pela exploração do trabalho.

A oposição imanente à essência da mercadoria entre valor de uso e valor bem como a dupla determinação do trabalho já indicam que a economia política tal como fora proposta por Smith e Ricardo traz de maneira inexorável uma contradição que só pode ser superada com a ruptura da própria ordem.

Assim, a revolução proletária seria uma forma de resistência capaz de decretar o colapso de um sistema que sobrevive por meio do trabalhador e não o reconhece, que se expande de maneira contínua e assim o empobrece, que cria um exército industrial de reserva que permanentemente o abastece.

De todo modo, este trabalho não tem como propósito extrair uma teoria da violência em Marx tendo o livro I de *O Capital* como referência, mas apresentar de que maneira autor concebe a gênese do modo de produção capitalista baseado na leitura do 24º capítulo da obra mencionada, intitulado *A assim chamada acumulação primitiva*.

O autor, conforme aparece no início do próprio texto, pretende identificar o ponto de partida do capital tendo em vista que seu funcionamento já fora examinado anteriormente. Como veremos adiante, o declínio das relações feudais de produção, bem como, a expansão ultramarina europeia se constituiu, segundo Marx, nos grandes propulsores do capitalismo em sua fase embrionária, marcada fundamentalmente pela violência.

Marx (2013) apresenta o que seria a acumulação primitiva do capital na economia política clássica a partir de uma analogia com a tradição judaico-cristã. Segundo o autor, da mesma forma que as Escrituras trazem uma explicação para a degeneração do homem a partir da queda, os teóricos liberais procuram um fundamento idílico para a gênese do sistema capitalista. Se por um lado, a desobediência de Adão e Eva levou seu congênere ao estado de depravação, por outro a indolência de muitos e a diligência de poucos se transformaram historicamente no cerne da concentração de riqueza, mas o autor aponta uma distinção entre a mitologia bíblica e o discurso burguês no que diz respeito ao conceito de trabalho. Enquanto a teologia judaico-cristã diz que a subsistência do homem seria o resultado do esforço individual, os ideólogos do capitalismo elaboraram uma exceção a esse mandamento, contudo diz Marx (2013, p. 836):

É sabido o grande papel desempenhado na verdadeira história pela conquista, pela escravização, pela rapina e pelo assassinato, em suma, pela violência. Na suave economia política o idílio reina desde os primórdios. Desde o início da humanidade, o direito e o trabalho são os únicos meios de enriquecimento, excetuando-se naturalmente o ano corrente. Na realidade, os métodos da acumulação primitiva nada têm de idílicos.

54

Após afirmar que a gênese do capital se deve a uma história de violência marcada pelo domínio dos povos, pela espoliação e pelo genocídio, Marx (2013) prossegue sua análise declarando que o pressuposto à existência do capital bem como à sua reprodução é o afastamento entre trabalhadores e meios de produção³. Dessa maneira, a acumulação primitiva do capital se constituiria basicamente num processo que dissociou os produtores das condições necessárias à sua subsistência. Marx (2013, p. 836) observa que “a chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalho dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista”. Em seguida, o autor afirma que a separação entre trabalhadores e meios de subsistência, condição básica para a gênese e o desenvolvimento do capitalismo, foi uma consequência

³ O paradoxo da noção de acumulação primitiva de capital consiste em que ela é uma acumulação de capital que se realiza sem o capital, é uma acumulação necessária para formar o capital. Diferente da noção de acumulação primitiva é a noção de acumulação de capital. Esta se realiza a partir da existência do capital e, por isso, o tem como pressuposto. A acumulação de capital se realiza convertendo o resultado do capital, a mais-valia, em novo capital, se realiza a partir, portanto de um capital já formado. A acumulação primitiva de capital é a acumulação necessária para formar o primeiro capital e não parte, portanto, de um capital já formado, mas, ao contrário, parte da inexistência do capital.” (ANTUNES, 2005, p. 501).

imediate das ruínas da sociedade feudal, mais precisamente de suas relações de produção. Marx (2013) ressalta que, embora os produtores tivessem se libertado das tarefas impostas pelos grandes proprietários de terra e das normas estabelecidas pelas corporações de ofício, seus meios de subsistência lhes foram tomados num processo de expropriação. O autor prossegue sua exposição afirmando que o triunfo do capital sobre o feudalismo e a hierarquia dos ofícios manteve a exploração do homem pelo homem, porém sob novos contornos.

Os capitalistas industriais, esses novos potentados, tiveram de remover os mestres das corporações e os senhores feudais, que possuíam o domínio dos mananciais das riquezas. Sob esse aspecto, representa-se sua ascensão como uma luta vitoriosa contra o poder feudal e seus privilégios revoltantes contra as corporações e os embaraços que elas criavam ao livre desenvolvimento da produção e à livre exploração do homem. (MARX, 2013, p. 837).

O autor dá continuidade à sua análise sobre a acumulação primitiva afirmando que as estruturas de poder existentes entre o assalariado e o capitalista na sociedade burguesa tem suas origens no julgo do trabalhador e destaca a mudança nas relações de exploração com o surgimento do capital. Assim, o conjunto de transformações históricas que contribuiu para o desenvolvimento de uma classe embrionária deve ser chamado de acumulação primitiva. Segundo Marx (2013), a maior expressão dessa metamorfose, cujas origens remontam ao início da Idade Moderna, é o deslocamento de trabalhadores rurais em direção às cidades com os cercamentos (*enclosures*), sobretudo no país que se tornaria o centro do capitalismo global: a Inglaterra⁴.

Marx (2013) assinala que as relações feudais de produção haviam praticamente desaparecido entre os ingleses no final do século XIV com o crescimento dos arrendatários livres, dos assalariados da agricultura e dos assalariados propriamente ditos, portanto ainda que a economia permanecesse essencialmente

⁴ De que forma se deu a expropriação na Inglaterra? Foi uma operação longa, demorada e violenta. Já na Idade Média, os senhores aboliram seus exércitos e dissolveram suas comitivas feudais por conta própria, e no começo do século XVII os governantes da Inglaterra fecharam publicamente os mosteiros, erradicaram frades, vendedores de indulgências e mendigos itinerantes, e destruíram o sistema medieval da caridade. Talvez o mais importante de tudo tenham sido as medidas tomadas pelos grandes latifundiários no fim do século XVI e começo do século XVII em reação a novas oportunidades do mercado. Elas alteraram radicalmente práticas agrícolas, cercando as terras, aráveis, despejando os pequenos proprietários e removendo locatários rurais, expulsando da terra milhares de homens e mulheres e negando-lhes acesso às áreas comunais. (LINEBAUGH e REDIKER, 2008, p. 27).

agrária, algumas mudanças no que diz respeito à produção e à distribuição da riqueza material ocorriam na Inglaterra durante a Baixa Idade Média.

O autor concebe o feudalismo como um modo de produção predominante medieval e fundamentado numa distribuição fundiária capaz de reunir o maior número possível de camponeses, portanto o poder da aristocracia rural não estaria baseado propriamente na grandeza de sua renda, mas na quantidade de trabalhadores produzindo em suas terras. Cumpre notar o que diz Marx a respeito do caso inglês, sua principal referência para os estudos sobre a economia capitalista⁵:

Embora o solo inglês, depois da conquista normanda, se repartisse em baronias gigantescas, havendo casos de um só abranger 900 antigos senhorios anglo-saxônicos, estava ele coalhado de sítios dos camponeses, embora separados a espaços pelas grandes áreas senhoriais. (MARX, 2013, p. 839).

Marx (2013) afirma que essa forma de organização do trabalho bem como o crescimento das cidades durante a Baixa Idade Média garantiram aos europeus o acesso à riqueza conservando simultaneamente entraves que impediam o advento do capital, o que mudaria entre o final do século XV e o início do século XVI com o declínio das relações feudais de produção e o crescimento demográfico urbano, provocado sobretudo pela expropriação camponesa. No caso da Inglaterra, os grandes proprietários de terra haviam retirado dos trabalhadores o manto comunal ao transformar áreas de cultivo agrícola em pasto para a criação de ovelhas devido à demanda de um mercado em expansão pela manufatura têxtil. No mesmo sentido diz Marx (2013, p. 840): “O florescimento da manufatura de lã, com a elevação consequente dos preços da lã, impulsionou diretamente essas violências na Inglaterra”.

O processo de cercamento das terras comunais também foi impulsionado pela reforma protestante, mais precisamente com a criação da Igreja Anglicana, tendo em vista a supressão das relações feudais de produção pela economia pastoril com a

⁵ As ideias de Marx sobre a revolução começaram com a análise da principal experiência revolucionária de sua época, a da França a partir de 1789. A França continuou a ser, pelo resto de sua vida, o exemplo “clássico” da luta de classes em sua forma revolucionária e o principal laboratório de experiência históricas em que se formaram a estratégia e as táticas revolucionárias. Contudo, a partir do momento em que ele entrou em contato com Engels, a experiência francesa foi suplementada pela experiência do movimento proletário de massa, de que a Grã-Bretanha, era então e continuou a ser, durante várias décadas, o único exemplo importante. (HOBSBAWM, 2011, p. 58-59).

expropriação e a doação de bens eclesiásticos a “vorazes favoritos da corte ou vendidos a preço ridículo a especuladores, agricultores ou burgueses, que expulsaram em massa os velhos moradores hereditários e fundiram seu sítios.” conforme diz Marx (2014, p. 843).

O autor, depois de ter assinalado a transformação dos mansos comunais em áreas para a economia pastoril durante a Baixa Idade Média e o Início da Idade Moderna, observa que a expropriação camponesa seria amparada no século XVIII por um corpo de leis que assegurava a concentração fundiária e garantia o triunfo da aristocracia rural numa disputa contra o campesinato pelo controle da terra. Segundo Marx (2013, p. 846), “o progresso do século XVIII consiste em ter tornado a própria lei o veículo do roubo das terras pertencentes ao povo, embora os grandes arrendatários empregassem simultânea e independentemente seus pequenos métodos particulares. O conflito entre fazendeiros e camponeses pelo controle da terra era uma expressão da antítese entre o desenvolvimento do mercado e as normas do direito comum⁶. Se, por um lado, a expansão do capitalismo era movida por interesses comerciais, por outro, as propriedades coletivas existiam para atender as necessidades dos produtores. O impacto da expropriação camponesa, em termos locais, pode ser resumido basicamente em três pontos: dissociação entre produtores e meios de subsistência, concentração fundiária e explosão demográfica nos grandes centros urbanos. Já no contexto das grandes navegações, o cercamento dos campos inseriu os trabalhadores na expansão ultramarina ao fomentar o deslocamento transatlântico dos expropriados em direção aos domínios coloniais⁷.

O autor conclui sua análise sobre as transformações que possibilitaram o advento do capitalismo na Inglaterra descrevendo novamente o processo de espoliação que marcou o início da Idade Moderna e substituiu estruturas de poder atreladas à ordem feudal pelo funcionamento arbitrário e contraditório do capital, revelando a insuficiência do discurso pautado numa riqueza oriunda do trabalho e de

⁶ Os historiadores têm observado que a grande era dos cercamentos parlamentares, entre 1760 e 1820, comprova não só o frenesi pelo desenvolvimento agrícola, mas também a tenacidade com que sujeitos “impertinentes” e “despeitados” obstruíam os cercamentos por acordo, resistindo até o fim em favor da antiga economia baseada nos costumes. (THOMPSON, 1998, p. 95).

⁷ Essa emigração estava em sintonia com as teorias mercantilistas da época, que defendiam enfaticamente que os pobres fossem alocados em trabalhos úteis e produtivos e propugnavam a emigração, voluntária ou involuntária, como medida para reduzir o índice de pobres e encontrar ocupações mais rentáveis no exterior para os vagabundos e desocupados dos países. (WILLIAMS, 2013, p. 38).

princípios normativos, como aparece na economia política clássica. Marx (2013) reafirma que a ruptura das relações feudais de produção bem como o deslocamento em massa de camponeses em direção aos centros urbanos forneceram mão-de-obra necessária à engrenagem do capital, mas a demanda da indústria europeia no início da Idade Moderna era incapaz de absorver toda a força de trabalho disponível no mercado. Assim, as transformações econômicas impulsionadas pelo crescimento do comércio retiraram dos camponeses seus meios de subsistência sem deixar, a princípio, uma alternativa para sua reprodução material. Segundo ele, grande parte dos expropriados se enquadraria numa legislação de combate à vadiagem em virtude das próprias circunstâncias atreladas ao declínio do feudalismo, isto é, da falta de ocupação ocasionada pelos cercamentos. A primeira lei citada por Marx remonta ao século XVI, no decorrer da Dinastia Tudor, conforme segue abaixo:

Henrique VIII, lei de 1530. – Mendigos velhos e incapacitados para trabalhar têm direito a uma licença para pedir esmolas. Os vagabundos sadios serão flagelados e encarcerados. Serão amarrados atrás de um carro e açoitados até que o sangue lhes corra pelo corpo; em seguida prestarão juramento de voltar à sua terra natal ou ao lugar onde moraram nos últimos 3 anos, “para se porem a trabalhar”. Que ironia cruel! Essa lei é modificada, com acréscimos ainda mais inexoráveis, no ano 27 do reinado de Henrique VIII. Na primeira reincidência de vagabundagem, além da pena de flagelação, metade da orelha será cortada; na segunda, o culpado será enforcado como criminoso irrecuperável e inimigo da comunidade. (MARX, 2013, p. 856).

58

Mais adiante, o autor enumera outras medidas que previam uma série de penalidades contra os vadios na Inglaterra, durante os reinados de Eduardo VI, Elizabeth I e Jaime I, na França, sob o último dos capetos (Luís XVI), e nos Países Baixos, como Carlos V. Assim, Marx afirma que os camponeses foram duplamente afetados pela espoliação que prenunciava o capitalismo devido ao controle das terras comunais pelos latifundiários e ao conjunto de leis contra a vadiagem. O autor prossegue sua análise afirmando que a organização do trabalho numa sociedade burguesa é insuficiente para a expansão da economia capitalista tendo em vista que seu funcionamento pressupõe uma massa de trabalhadores disciplinados que aceitem as leis internas do capital devido ao crescimento populacional nas cidades e à formação de um exército de reservas. Segundo Marx (2013, p. 859), “a coação surda das relações econômicas consolida o domínio do capitalista sobre o trabalhador.

Ainda se empregará a violência direta, à margem das leis econômicas, mas doravante apenas em caráter excepcional”.

O autor prossegue sua análise sobre a acumulação primitiva afirmando que a contradição entre trabalho e capital e a inexorável exploração do proletariado estavam atreladas diretamente às próprias condições de produção da economia capitalista, que por sua vez eram amparadas pelo Estado burguês. A classe que havia iniciado um processo de profundas transformações estruturais na Europa da Idade Moderna recebia apoio institucional para, segundo Marx (2013, p. 859), “regular’ o salário, isto é, comprimi-lo dentro dos limites convenientes à produção de mais-valia, para prolongar a jornada de trabalho e para manter o próprio trabalhador num grau adequado de dependência”. Desse modo, teríamos um elemento substancial para a gênese do capital.

A análise o autor sobre a gênese do modo de produção capitalista agora corresponde ao nexos entre as transformações materiais que ocorriam durante a Baixa Idade Média e o conjunto de leis que atendia as demandas de uma classe cuja riqueza pressupunha princípios normativos assimétricos. Cumpre notar o que diz Marx (2013, p. 860) sobre o impacto jurídico das novas relações de produção na Europa Ocidental já no século XIV:

Na Inglaterra, começa pelo “Estatuto dos Trabalhadores” de Eduardo III, de 1349, a legislação sobre trabalho assalariado, a qual desde a origem visa explorar o trabalhador e prossegue sempre hostil a ele. Na França, esse estatuto encontra seu correspondente na ordenança, publicada em nome do rei João. As legislações inglesa e francesa seguem os mesmos rumos e são idênticas em seu conteúdo.

Marx observa que o desenvolvimento da economia capitalista atuava como propulsor das mudanças normativas na Inglaterra durante a Idade Moderna e aponta alguns casos que corroboram sua tese, como uma fonte oficial do reinado de Elizabeth (Estatuto dos Aprendizes). De acordo com esse documento, o salário dos trabalhadores jamais poderia superar o limite previsto pela lei. Em caso de descumprimento, o empregador ficaria preso durante 10 dias enquanto ao trabalhador lhe seriam acrescentados mais 11 dias de detenção. Segundo Marx (2013, p. 861), “o Estatuto dos Aprendizes de Elizabeth (lei nº 3 do ano 5 do seu reinado) autorizava os juízes de paz a fixar certos salários e modificá-los de acordo com as estações do ano e os preços das mercadorias”, embora esse conjunto de medidas tenha se tornado

obsoleto com o crescimento demográfico nos principais centros industriais e a superexploração da força de trabalho. De acordo com Marx (2013, p. 861), “no período manufatureiro propriamente dito, o modo de produção capitalista estava suficientemente forte para dispensar, por impraticáveis e supérfluas, as leis reguladoras do salário”. As determinações do Estado burguês para garantir o desenvolvimento da economia capitalista na esfera contratual eram análogas à legislação que proibia o funcionamento de organizações trabalhistas, pois, em ambos os casos, a finalidade dos princípios normativos era promover o avanço da industrialização com a inevitável exploração dos trabalhadores. Marx (2013, p. 862), sobre o caso inglês, assinala que:

As leis cruéis contra as coligações dos trabalhadores foram abolidas em 1825 ante a atitude ameaçadora do proletariado. Mas, apenas em parte. Alguns belos resíduos dos velhos estatutos só desapareceram em 1859. Finalmente, a lei do Parlamento, de 29 de junho de 1871, pretendeu eliminar os últimos vestígios dessa legislação de classe com reconhecimento das Trades` Union. Mas uma lei do Parlamento, da mesma data (destinada a modificar a legislação criminal na parte relativa a violências, ameaças e ofensas), restabelece na realidade a situação anterior sob nova forma.

60

Marx, analisando os desdobramentos normativos da Revolução Francesa, compreende a Lei de Le Chapelier como uma expressão da luta de classes após a queda do Antigo Regime e a ascensão da burguesia. Cumpre notar o que diz o autor sobre o decreto que proibiu a organização sindical na França num momento de instabilidade política com o surgimento de uma nova ordem.

Logo no começo da tormenta revolucionária, a burguesia francesa teve a audácia de abolir os direitos de associação dos trabalhadores, que acabara de ser conquistado. Com o decreto de 14 de junho de 1791, declarou toda coligação dos trabalhadores um “atentado à liberdade e à declaração dos direitos do homem”, a ser punido com a multa de 500 francos e a privação de direitos de cidadania por 1 ano. Essa lei que, por meio da coação policial, comprime a competição entre o capital e o trabalho dentro de limites convenientes ao capital e sobreviveu a revoluções e a mudanças de dinastias. (MARX, 2013, p. 863).

Dessa maneira, o autor ressalta, com base em experiências históricas na Europa Ocidental, o papel indispensável do Estado no processo de acumulação primitiva do capitalismo bem como na consolidação da economia burguesa, portanto a gênese e a expansão do capital são expressões de uma antítese marcada pela

violência cujo pressuposto normativo é a superestrutura jurídica. Após demonstrar como as relações feudais de produção entraram em declínio com a efervescência comercial e o desenvolvimento de uma economia monetária, situar historicamente a metamorfose que converteu uma massa de trabalhadores em assalariados e desvelar a importância do Estado para a burguesia, Marx descreve o processo que culminou na transformação de agricultores em arrendatários e destaca a importância da expropriação camponesa para o advento do capital no campo. Cumpre notar o que diz o autor:

Na Inglaterra, o ponto de partida das transformações que culminam com o aparecimento da figura do arrendatário capitalista, seu germe mais primitivo, é o bailiff, ainda servo. Sua posição é análoga à do villicus da velha Roma, embora com uma esfera menor de atribuições. Durante a segunda metade do século XIV, é substituído por um colono a quem o landlord fornece sementes, gado e instrumentos agrícolas. Sua situação não é muito diferente da do camponês. Apenas explora mais trabalho assalariado. Logo se torna parceiro, um tipo que se parece mais com o verdadeiro arrendatário. O parceiro fornece uma parte do capital, o landlord a outra. Ambos dividem o produto total em proporção contratualmente estabelecida. Essa forma desaparece rapidamente na Inglaterra para dar lugar ao arrendatário propriamente dito, que procura expandir seu próprio capital empregando trabalhadores assalariados e entrega ao landlord uma parte do produto excedente em dinheiro ou em produtos, como renda da terra. (MARX, 2013, p. 864).

61

Após ter demonstrado historicamente como o camponês se transformou em arrendatário na Inglaterra, Marx enumera os fatores que possibilitaram o desenvolvimento do capital agrário, como a revolução nas técnicas de cultivo da terra, a expropriação camponesa, a extensão dos contratos com a aristocracia feudal, a desvalorização dos metais preciosos e a redução dos salários reais. Além disso, o autor assinala que a plena expansão do comércio de gêneros agrícolas e as garantias contratuais, como a renda fixa paga ao latifundiário pelo uso da terra, aumentaram o capital dos arrendatários sem que eles tivessem necessariamente projetado formas de multiplicar seus ganhos. Assim, todas as condições para o fortalecimento da economia capitalista em áreas rurais estavam presentes na Inglaterra durante o início da Idade Moderna. O impacto das transformações no sistema de produção em áreas rurais, como a mudança no regime de propriedade e o desenvolvimento das técnicas agrícolas, reside não só na formação de um exército industrial de reserva nos grandes centros urbanos, mas também no surgimento de um mercado interno para a economia capitalista. Segundo Marx (2013, p. 868-869), “a expropriação e a expulsão de uma

parte da população rural liberam trabalhadores, seus meios de subsistência e seus meios de trabalho, em benefício do capitalista industrial; além disso, cria o mercado interno”. Dessa forma, o autor assinala que a dissociação entre produtores e meios de subsistência foi determinante para fortalecer o consumo a partir da troca mediada pelo equivalente universal, isto é, o dinheiro, tendo em vista que a riqueza produzida pela sociedade burguesa se converte necessariamente em mercadoria. Assim, o trabalhador se tornou inevitavelmente consumidor da grande indústria e fonte de capital variável enquanto o conjunto dos meios de produção passou a ser capital constante. Cumpre notar o exemplo dado pelo autor para elucidar sua análise:

Imaginemos que uma parte dos camponeses da Westfalia que, no tempo de Frederico II, fiavam todo o linho que produziam, fosse violentamente expropriada e expulsa de suas terras, sendo os restantes que lá ficassem transformados em jornaleiros de grandes arrendatários. Suponhamos ainda que se construam grandes fiações e tecelagens, onde esses expropriados passem a trabalhar como assalariados. O linho não mudou materialmente em nada. Não se modificou nenhuma de suas fibras, mas uma nova alma social entrou no seu corpo. Constitui agora parte do capital constante do padrão manufatureiro. Antes, repartia-se entre os inumeráveis pequenos produtores que o cultivavam e fiavam em pequenas porções com suas famílias; agora, concentram-se nas mãos de um capitalista para quem outras pessoas o fiam e tecem. (MARX, 2013, p. 867).

62

Após ter examinado as condições que possibilitaram a gênese do arrendatário e o crescimento da agricultura comercial na Inglaterra, Marx (2013) procura demonstrar como o processo de industrialização avançou durante a Idade Moderna a ponto de transformar a burguesia numa classe com interesses claros e coesos. Segundo o autor, o modo de produção capitalista, cuja expressão encontra-se na fórmula D-M-D', ainda enfrentava obstáculos no decorrer das grandes navegações tendo em vista as demandas do mercado mundial e sua relação com o colonialismo. De todo modo, Marx (2013, p. 872) destaca a importância da expansão ultramarina para a acumulação primitiva do capital afirmando que:

As descobertas de ouro e de prata na América, o extermínio, a escravização das populações indígenas, forçadas a trabalhar no interior das minas, o início da conquista e pilhagem das Índias Orientais e a transformação da África num vasto campo de caçada lucrativa são os acontecimentos que marcam os albores da era da produção capitalista.

Marx (2013) observa que esses métodos de violência se transformaram em propulsores do comércio e da navegação na Europa, garantindo a concentração de

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 16	Janeiro – Abril 2020	p. 52 - 64
--------------------------	-------	-------	----------------------	------------

capital necessária ao processo de industrialização subsequente, portanto ainda que os entraves dos Estados absolutistas impossibilitassem o pleno desenvolvimento do sistema capitalista após o declínio das relações feudais de produção, o conjunto de práticas econômicas adotado pelas monarquias nacionais forneceu a posteriori as condições materiais para o crescimento da atividade industrial. Refletindo especialmente sobre o colonialismo, Marx (2013, p. 875) assinala que: “As colônias asseguravam mercado às manufaturas em expansão e, graças ao monopólio, uma acumulação acelerada. As riquezas apressadas fora da Europa pela pilhagem, escravização e massacre refluíam para a metrópole onde se transformavam em capital”.

Desse modo, podemos afirmar que a gênese do capitalismo na Europa Ocidental, sobretudo na Inglaterra, foi marcada por um violento processo de expropriação camponesa que anunciava progressivamente o fim das relações feudais de produção bem como o alvorecer de uma economia cujo desenvolvimento estava sujeito à expansão ultramarina, tendo em vista que o regime de exclusividade comercial, a exploração da força de trabalho indígena na América e o tráfico internacional de escravos eram suas forças constitutivas.

A acumulação primitiva, situada entre o final da Baixa Idade Média e o início da Idade Moderna, foi indispensável ao surgimento do capitalismo na Europa Ocidental tendo em vista que o declínio das relações feudais de produção, a espoliação da América, a servidão indígena e a exploração da mão de obra africana forneceram a base material necessária a uma nova ordem econômica.

O processo originário constitui-se numa análise histórica da economia capitalista devido à tentativa do autor de compreender o processo que culminou no advento de novas relações de produção no continente europeu, principalmente na Inglaterra, seu principal laboratório de estudos no que diz respeito à economia política.

O objetivo desse trabalho foi apresentar o conceito de violência em Marx a partir do 24º capítulo do livro I de O Capital, intitulado A Assim Chamada Acumulação Primitiva, porém o autor demonstra em sua crítica ao sistema capitalista, apresentada permanentemente em seu legado teórico, que a gênese, a reprodução e a mundialização da economia capitalista só foram possíveis através da violência.

O autor observa que seu processo originário dissociou os produtores das condições necessárias à sua subsistência e saqueou o mundo colonial, seu desenvolvimento, cuja expressão encontra-se na fórmula D-M-D', aniquilou o espírito do proletariado e o empobreceu devido à exploração do trabalho⁸ e sua expansão global aniquilou a autodeterminação dos povos⁹.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Jadir. **Da possibilidade à realidade**: o desenvolvimento dialético das crises em O Capital de Marx. Campinas: Unicamp/IFCH (Tese de Doutorado em Filosofia), 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Como mudar o mundo**: Marx e o marxismo, 1840-2011. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LINEBAUGH, Peter; REDIKER, Marcus. **A hidra de muitas cabeças**: marinheiro, escravos, plebeus e a história oculta do Atlântico. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARX, KARL. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e Escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

⁸ Ver o texto de Marx contido nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), intitulado *Trabalho estranhado*.

⁹ Ver o artigo de Marx publicado em 1853 no jornal americano New-York Daily Tribune, intitulado *A dominação britânica na Índia*.

**“ESCOLHO ME VER AGORA”:
NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
DE ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Avelino Aldo de Lima Neto¹
Hugo Filgueiras de Araújo²
Patrícia Carla de Macedo Chagas³

Resumo:

O presente artigo objetiva, a partir de uma perspectiva fundamentada em estudos autobiográficos e narrativos, apresentar algumas notas sobre a *escrita de si* através de uma experiência pedagógica que articulou o cinema e o diário na formação de professores. Para tanto, inicialmente, são apontados alguns lugares do corpo e do discurso no contexto da cultura de si. Logo após, a experiência do olhar nessa mesma ambiência é desvelada. Num terceiro momento, a partir dos textos foucaultianos, é salientada a possibilidade de uma dimensão visual da escritura e a sua relação com a transformação operada nos sujeitos-corpos que, em nosso caso, são licenciandas. Por fim, são sublinhados alguns elementos oriundos dessa experiência, com vistas a pensar a possibilidade de outras ferramentas teórico-empíricas capazes de colaborar eficazmente no trajeto da formação docente. A associação entre o cinema e os diários mostrou-nos ser possível conectar a experiência vivida aos saberes acadêmicos na prática do cuidado e do narrar de si como experiências propositivas para o devir da profissão docente no processo de formação inicial.

Palavras-chave: Foucault; escrita; subjetivação; imagem; formação docente.

**«JE CHOISIS DE ME VOIR MAINTENANT »:
NOTES SUR UNE EXPÉRIENCE
D'ÉCRITURE DE SOI DANS LA FORMATION DE ENSEIGNANTS**

Résumé:

Cet article vise, dans une perspective basée sur des études autobiographiques et narratives, à présenter quelques notes sur l'écriture de soi à travers une expérience pédagogique qui a articulé le cinéma et le journal intime dans la formation des enseignants. A cette fin, dans un premier temps, certains lieux du corps et du discours sont mis en évidence dans le contexte de la culture de soi. Ensuite, l'expérience du regard dans ce même contexte est dévoilée. Dans un troisième moment, basé sur des textes foucauldien, il est mise en évidence la possibilité d'une dimension visuelle de l'écriture et sa relation avec la transformation opérée dans les sujets-corps qui, dans notre cas, sont les étudiants en formation pour devenir enseignants. Enfin, certains éléments tirés de cette expérience sont présentés, en vue de réfléchir à la possibilité d'autres outils théoriques et empiriques capables de collaborer efficacement sur le chemin de la formation des enseignants. L'association entre le cinéma et les journaux intimes nous a montré qu'il est possible de relier l'expérience vécue aux connaissances académiques dans la pratique du souci et de la narration de soi en tant qu'expériences propositives pour le devenir même du métier d'enseignant dans le processus de formation initiale.

Mots-clés : Foucault; écriture; subjectivation; image; formation des enseignants.

¹ Doutor em Educação pela Université Paul Valéry - Montpellier III e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Educação (PPGEd/UFRN). Email: ave.neto@hotmail.com.

² Pós-doutor pela National and Kaposdistrian University of Athens. Doutor em Filosofia pelo Programa Integrado UFPB-UFRN-UFPE. Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: hugofilguaraujo@hotmail.com

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Email: patriciacfaria@gmail.com.

Introdução

Constituir-se historicamente enquanto experiência, isto é, como algo que pode e deve ser pensado (FOUCAULT, 1984, p. 13), é tema investigado pelo renomado pensador francês, notadamente nos seus últimos cursos no *Collège de France*. Essa investigação insere-se, sabemos-lo, no terceiro eixo de exploração de uma *história crítica do pensamento*, tendo como foco a fabricação ética do sujeito. Trata-se de uma história compreendida como emergência dos jogos de verdade na qual o próprio sujeito é posto como objeto de saber possível (FOUCAULT, 2001c, p. 1450-1452). Tal experiência, que na Antiguidade Greco-Romana era de natureza ética e estética⁴, tomou como superfície de refração o uso dos prazeres do VI século a.C. ao II século d.C, período do nascimento e desenvolvimento da cultura de si. Nesse ínterim, Foucault explorou diversas artes da existência que compunham o amplo quadro do *cuidado de si*, dentre as quais situou-se a prática da *escritura de si*, da qual o nosso diário se aproximou enquanto ferramenta pedagógica, conforme explicaremos posteriormente.

Por outro lado, desde os anos cinquenta, o tema da imagem atravessa obliquamente a obra foucaultiana. Da nau de Bosch na *História da Loucura* até as entrevistas nos *Cahiers du Cinéma*, o que está em questão é a instalação de uma nova inteligência, que transforma o arquivo em cenário ao fazer nascer dos suportes do visível uma outra inteligibilidade (IMBERT, 2004; LIMA NETO, 2018). Para além do olhar panóptico, é um *olhar transóptico* que se inaugura, desvelando modos outros de ver (TEIXEIRA; CAMINHA; LIMA NETO, 2017). Seja na escrita de si, seja na imagem, surge uma outra relação com a verdade, perturbando o sujeito e exigindo-lhe uma transformação que passa, inevitavelmente, pelo corpo enquanto “superfície de inscrição dos acontecimentos” e de “dissociação do Eu”, ponto de encontro entre a história e os processos de subjetivação (FOUCAULT, 1979, p. 22).

⁴ O princípio da reflexão sobre um pensamento subjetivo, um olhar sobre si mesmo, dentro da cultura clássica é a máxima délfica “Conhece-te a ti mesmo!”. Essa reflexão compreendia uma possibilidade de uma integração entre as instâncias constitutivas do ser humano – a alma e o corpo – através de um processo de conhecimento de si, a fim de facilitar a vida política. A partir da filosofia socrático-platônica, a concepção de “eu”, que anteriormente, no pensamento homérico (ROBINSON, 2010, p. 58), era centrada numa visão do corpo (*sôma*) como identidade própria do ser humano, deu lugar à noção de alma (*psykhé*), que passou, na sua interlocução dialética e relacional com o corpo, a ser entendida como aquilo que, futuramente, pode ser chamado de sujeito. Essa nova compreensão redimensiona os aspectos da educação grega (*paidéia*), que a partir de então passou a entender a música e a filosofia como componentes da educação da alma e a ginástica para a educação do corpo. (Ver República 376ss; Timeu 87-88).

Partindo dessa articulação teórica entre o olhar, a subjetivação e a escrita, foi desenvolvida uma experiência pedagógica através das disciplinas de *Língua Portuguesa*⁵ e *Ética* numa turma de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). No início do ano acadêmico, exibiu-se o filme *Escritores da Liberdade* (2007). O conhecido longa é baseado nos diários escritos pelos alunos da sala 203 da Woodrow Wilson H. S, escola da periferia de Los Angeles. A instituição localizava-se numa área de tensão entre gangues. Os alunos, que à época tinham entre 14 e 15 anos, recebem uma nova professora de Língua Inglesa, chamada Erin Gruwell. A partir da Literatura, a turma começa a vislumbrar outra vida a partir da produção de um diário.

Na aula que se seguiu à exibição do filme, houve a partilha de impressões, discutindo-se, entre outros aspectos, sobre a escrita como prática social, bem como sobre o papel por ela desempenhado enquanto técnica fundadora de um *ethos*.

A partir de então, solicitou-se dos estudantes a escrita de um diário ao longo do semestre. Nele deveriam ser enfocados dois aspectos: de um lado, o conjunto de experiências que iriam marcar aquele início de itinerário na formação docente; de outro, a realidade das comunidades nas quais eles desenvolviam suas atividades.

Fizemo-lo com o objetivo de, ao promover uma experiência na qual os sujeitos se tomam eles mesmos por objetos do conhecimento, diagnosticar os modos através dos quais agem sobre si face aos desafios da formação inicial de professores. A partir desse escopo, escolhemos dois diários para melhor apreciarmos essa relação. O critério para essa seleção foi a maior fidelidade possível àquilo que se demandou em relação à escrita do diário.

No que concerne às técnicas para coleta de dados, enfatizamos que a estratégia dos diários solicitados traz “ideias sobre os sentimentos, visões e experiências do autor, e têm sido empregados proveitosamente para abordar uma ampla gama de perguntas de pesquisa, inclusive tópicos delicados, privados ou difíceis”, segundo sinaliza Meth (2019, p. 124) na esteira de diversos autores já habituados ao emprego dessa estratégia no interior da pesquisa qualitativa, principalmente na educação.

A fim de enriquecer a apreciação desse material, recorreremos, no fim do período letivo, a uma breve entrevista semiestruturada. Estas foram as questões: *Como sua experiência de escrever o diário se aproxima ou se distancia daquela vivida pelos personagens de*

⁵ Registramos aqui nossos agradecimentos à professora Andréa Lacerda pela parceria na realização dessa atividade.

Escritores da Liberdade? *Como a escrita do diário se relaciona com a sua formação inicial docente e com o seu olhar sobre a comunidade escolhida como campo de observação?* A realização da entrevista no término do período acadêmico indica nossa vontade de diagnosticar as práticas (de atenção, de cuidado, de trabalho sobre si) por elas postas em marcha.

É em torno dessa experiência pedagógica que o presente texto desvela, de modo bastante propedêutico, algumas considerações. Estas derivam do esforço por nós empreendido nos últimos anos: articular certos campos da Educação – como o dos fundamentos filosóficos da educação e a formação docente – e a experiência imagética, especificamente a cinematográfica (LIMA NETO, 2014; 2018; LIMA NETO; CHAGAS, 2015; LIMA NETO; ARAÚJO, 2018).

Fazemo-lo a exemplo de outras iniciativas similares de tantos outros pesquisadores, com diversas abordagens teóricas e metodológicas articulando cinema e fenômeno educativo (ARAÚJO, 2018; DUARTE, 2006; FISCHER, 2013; FRESQUET, 2013; NÓBREGA, 2010) e mobilizando as histórias de vida e narrativas (auto) biográficas na formação docente (BERTAUX, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2008; 2014; LACERDA; SOUZA; PASSEGGI, 2008).

O desenvolvimento dos métodos etnográficos e estudos qualitativos potencializam as experiências, fontes e construção de dados que envolvem as escritas de si. (Bertaux, 2010). Instrumentos e procedimentos de investigação com epístolas, diários, portfolios, documentos pessoais, narrativas escritas e orais variadas fulguram com maior frequência neste cenário que perscruta os sentidos constituídos e constituintes do outro.

Tais procedimentos, nessa perspectiva, compõem, então, métodos e metodologias que trazem como cerne o falar de si mesmo, o expressar de uma compreensão sobre o mundo para ressignificar experiências e subjetividades. Operam como dispositivos de formação e provocação subjetiva, social e cultural, perpassando funções psíquicas como memória, atenção, reflexão, internalização de conteúdos e apropriação de conhecimentos.

Ao trazer tais procedimentos para o contexto de formação inicial docente, perguntamo-nos: como o sujeito estudante-futuro professor, no seu devir e construção da profissão, pensa, sente e fala do que vê, do que sente, do que pensa? Como os sujeitos, enfim, narram a si mesmo? Podemos afirmar que, “ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência. A arte de narrar, como uma

descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória.” (Souza, 2006, p. 104).

Desse modo, no processo de articulação destes campos e saberes, o fenômeno educativo ganha, marcadamente, contornos interdisciplinares e transdisciplinares, entrelaçando métodos das ciências humanas e sociais que correspondem ao conjunto das pesquisas autobiográficas no campo da formação inicial e/ou continuada de professores. É nessa direção que a presente iniciativa ainda se coaduna com os esforços empreendidos por pesquisadores da Filosofia da Educação com vistas a convocar a noção de *cuidado de si* para pôr em questão variadas práticas e experiências pedagógicas, inclusive na formação de professores (GALLO, 2006; 2019; FREITAS, 2013; 2014; 2018; HERMANN, 2005; 2014; PAGNI, 2014).

Isso posto, as linhas seguintes apresentarão, simultaneamente, aspectos teóricos depreendidos da reflexão de Foucault acerca da *escrita de si*, articulando-os a trechos dos diários, acompanhados de partes das entrevistas realizadas com as estudantes. Essa escolha nos permite imergir de modo mais intenso na dinâmica do texto, no esforço de fissurar a dicotomia entre as palavras e as imagens. Para tanto, inicialmente, apontaremos alguns lugares do corpo e do discurso no contexto da cultura de si. Logo após, faremos emergir a experiência do olhar nessa mesma ambiência. Num terceiro momento, haurimos dos textos foucaultianos a possibilidade dessa dimensão imagética e a sua relação a transformação operada nos sujeitos-corpos que, em nosso caso, são licenciandas. Por fim, são sublinhados alguns elementos oriundos dessa experiência, com vistas a pensar a possibilidade de outras ferramentas teórico-empíricas capazes de colaborar eficazmente no processo de formação docente.

69

Nota um: corpo e discurso no contexto da *cultura de si* ou “que seja arte”

Foucault (1988) já havia atentado, no fim de *A Vontade de Saber*, para o tipo de prática que considera o corpo e a sexualidade como realidades biopolíticas. Desde então, distanciando-se da tradicional hipótese repressiva acerca do sexo, ele investe no mesmo deslocamento teórico feito tanto no que concerne às práticas discursivas quanto ao poder: procura pensar sobre como o desejo foi feito objeto das veridicções (REVEL, 2005, pp. 178-182), “entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos” (FOUCAULT, 2001c, p. 1451). O que distingue a sexualidade das outras dimensões da vida é que as interdições a ela endereçadas “são sempre

ligadas à obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2001d, p. 1602), e tal injunção concretiza-se no contexto de uma ascese. Compreende-se, portanto, que, ao centrar-se, a partir dos anos oitenta, na problemática da subjetividade, Foucault o faz no campo das relações entre sujeito e verdade.

No curso *Subjetividade e Verdade* (1981), o autor começa a se aprofundar nesse elo ao tomar o domínio dos comportamentos sexuais na Antiguidade greco-romana como “superfície de refração” (FOUCAULT, 2010, p. 03). Na aula do dia 25 de março de 1981, ele resume o tipo de problema diagnosticado: o modelo que caracteriza as condutas sexuais dos indivíduos nas sociedades helenística e romana encontra-se “acompanhado, redobrado, reproduzido no interior de todo um longo discurso [...] que parecia redizer o real em termos de prescrição” (FOUCAULT, 2014, p. 252). Antes, no entanto, de se perguntar sobre o que estes discursos de fato efetuavam, fazia-se mister perguntar-se o que eles eram.

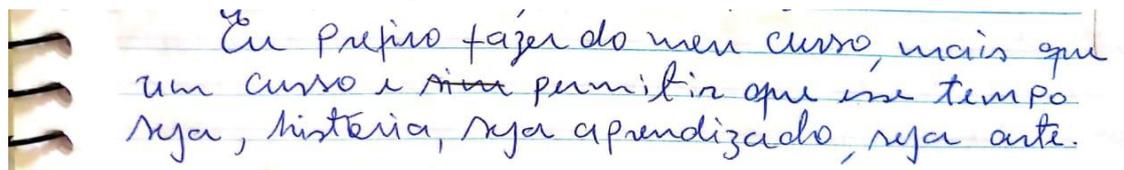
Não se tratava nem exatamente um código de regras, nem uma explicação teórica sobre o casamento ou os prazeres, mas sim *técnicas (tekhnai)* cujo objeto de ação era a própria vida das pessoas (*peri ton bion*). Eram técnicas no sentido que operavam “sobre um determinado objeto transformações em vista de certos fins” (FOUCAULT, 2014, p. 253), o que facultava

ao indivíduo efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser; de se transformar a fim de alcançar um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 2001d, p. 1604).

Aqui torna-se claro que o discurso está intrinsecamente atado à modificação da vida, daquilo que os gregos entendiam por *bios*. Todavia, o filósofo nos lembra que essa concepção não tem a acepção com o qual estamos acostumados a lidar, a saber, o de vida biológica ou, conforme esclarece Agamben (2010, p. 09), de *zoé*, “que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos”. Tratava-se, ao invés, de uma forma de vínculo estabelecido com as coisas e com o mundo ao redor, e nisto está implicado o *fim* que nos propomos a nós mesmos com tal conexão. Dizendo diferentemente: uma “vida qualificada, um modo particular de vida” (AGAMBEN, 2010, p. 09). Logo, o discurso, enquanto técnica, é portador de uma natureza claramente *teleológica*. Por meio dele será possível formar o *bios*.

Quando pensado sob esse prisma, o discurso será uma arte, isto é, uma técnica de constituição do sujeito. “Sem saber como começar, mas já começando” – segundo evocamos no início deste artigo –, a estudante Luana se acerca, também ela, dessas artes da existência através da escrita. Pouco depois, ainda no primeiro dia do manuscrito, provavelmente no início de julho de 2017, ela diz:

Figura 1: Trecho do diário de Luana



Fonte: Diário de Luana (2017)

Com os gregos e com Foucault, a subjetivação pelo discurso e, especificamente, pela escrita, já é experiência histórica de modificação de si que Luana parece intuir bem. O apontamento de Agamben acerca dessa outra dimensão é crucial, uma vez que ao compreender o *bios* como um modo singular de viver surge a “questão da subjetividade em sua dimensão ética. Fala-se de um sujeito comprometido com uma ética por vir; um sujeito movido e atravessado por atos e atitudes inspirados no cuidado de si e dos outros” (FREITAS, 2015, p. 419). É levando essa intuição em conta que nos deteremos, nas próximas linhas, na peculiaridade da escritura no universo das práticas de si.

71

Nota dois: o corpo e o olhar ou “não me olhe”

A função eminentemente produtiva do discurso aparece na *escritura de si* de modo emblemático: o *logos* do discurso, recolhido nas leituras, transformava-se em *ethos*, isto é, em um modo de ser. Aquilo que havia sido escutado adquire, por meio dela, uma “virtualidade física” (FOUCAULT, 2010, p. 321), ou seja, era visibilizado de algum modo na existência incorporada do sujeito. Trata-se do que Plutarco chamava de *função etopoiética* da escrita: a transformação dos discursos verdadeiros em princípios racionais de ação, o que ocorria por meio dos *hupomnêmata* e das *correspondências* (FOUCAULT, 2001e, p. 1237).

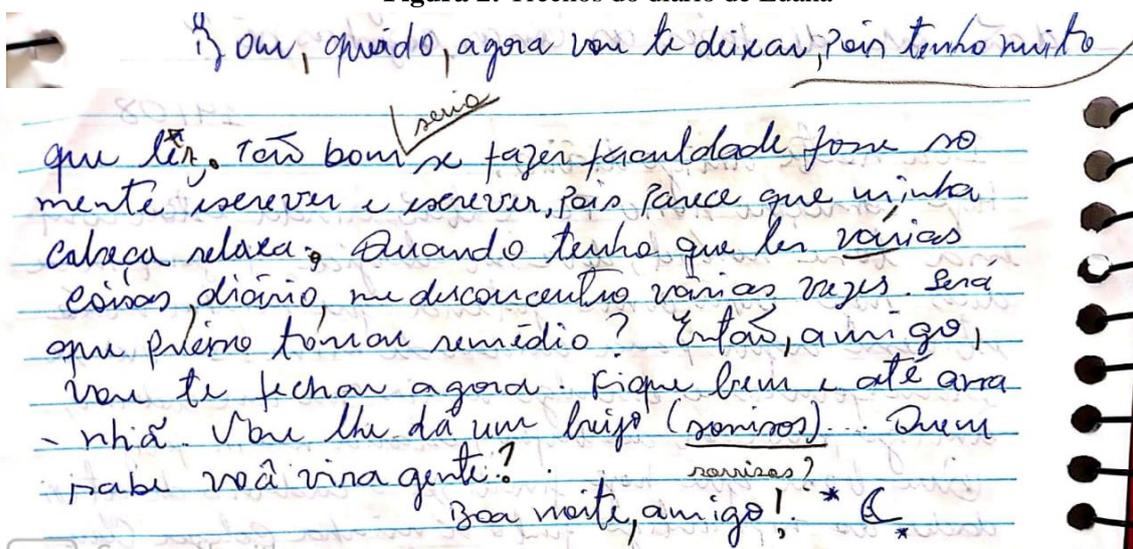
Os primeiros eram uma espécie de guia de conduta, no qual se anotavam “citações, fragmentos de obras, exemplos e ações”, que serviriam como “memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas” (FOUCAULT, 2001e, p. 1237). A escrita reúne importantes e

distintos elementos das leituras feitas, unificando-as no próprio copista. É no gesto de escrever, na constituição dos *hupomnêmata* e no retorno posterior a eles que o sujeito se produz. Afinal,

o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’(...). É preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim – segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada – como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa *vista* ou ouvida ‘em forças e em sangue’. Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional. (FOUCAULT, 2001e, p. 1241) (grifo nosso).

A visceralidade da coisa vista ou ouvida se instala, pela escrita, no corpo, incidindo, destarte, sobre o modo como essa prática toca a existência. No caso das licenciandas, nem sempre a leitura e a escrita realizam-se com tranquilidade no cotidiano, como podemos notar no trecho abaixo, de 14 de agosto de 2017:

Figura 2: Trechos do diário de Luana



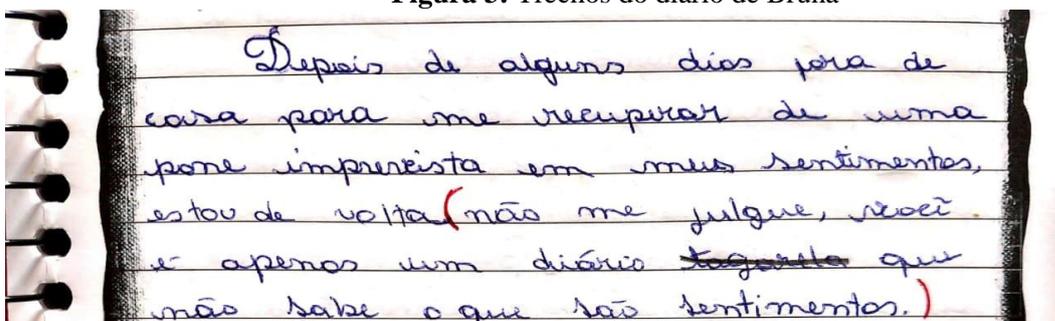
Fonte: Diário de Luana (2017)

No relato, embora a escrita apareça como um certo tipo de analgésico para o sofrimento, o desconforto é provocado pela incapacidade de lidar com o excesso de demandas de leitura. Percebe-se a dissociabilidade entre as duas práticas, mas, ao mesmo tempo, a afirmação do papel da escrita enquanto instrumento de transformação do *bios*. A metáfora da digestão evocada por Foucault o ratifica. A peculiaridade dessa arte da existência é que ela, sendo discurso-técnica, é concomitantemente discurso grafado materialmente, numa primeira

instância, sob os signos e normas de uma gramática. Em segunda instância, tal discurso trabalha sobre uma outra matéria: o próprio corpo.

A estudante Bruna, por seu turno, em conflitos sentimentais, refere-se ao diário no dia 17 de julho de 2017 como se estivesse falando com uma pessoa:

Figura 3: Trechos do diário de Bruna



Fonte: Diário de Bruna (2017)

Por que o receio do julgamento daquele que vê o que ela escreve, se o que está diante dela parece ser apenas um papel? Uma possibilidade de resposta a essa questão passa por uma outra ambivalência na natureza desta técnica. Como se nota, a metáfora da digestão dá lugar privilegiado ao corpo e, nele, aos sentidos que colaboram para que tal processo se concretize. A coisa *vista* ou *ouvida*, que se materializa no sujeito, remete-nos ao papel da visão e da escuta. Dito isto, queremos situar-nos, agora, nas entrelinhas da pesquisa foucaultiana, explorando uma relação que ele não desenvolveu, embora tenha apontado a sua existência. Trata-se do elo entre a escrita e o olhar.

No elo semântico escrita-olhar encontramos significações e ressignificações que apontam uma dupla jornada formativa apontada por Josso (2004) como o caminhar para si e o caminhar com. Essas possibilidades de caminho são pertinentes quando tratamos de formação de professores, um processo que demanda oportunizar diversas experiências para a apropriação de conhecimentos sobre a docência. Para pensarmos essas possibilidades, Josso aponta:

O trabalho com as pessoas em formação favoreceu a formulação progressiva de um conjunto de problemáticas que emergem da abordagem de histórias de vida em formação: a subjetividade e a intersubjetividade, o sujeito em formação e o atores nos quais este se encarna, a auto-orientação e a autoformação, o consciente e o não-consciente, a experiência formadora, o saber-viver, a ligação e a partilha, a convivência, a divagação, o projeto e a pesquisa, a existencialidade e os seus lugares de predileção, a formação dos conhecimentos e o conhecimento da formação, os processos e dinâmica da vida, a interioridade e exterioridade, a

mestiçagem e o nomadismo, o imaginário e o mito-poiético. (JOSSO, 2004, p. 159).

No imaginário e significações multifacetadas que constituem a formação, a escrita sobre este processo e sobre si atrai olhares ímpares. É pela escrita do que também foi visto que o corpo se constitui. cremos que o pressuposto fundamental do papel do olhar na escritura de si é muito simples, e já está implícito na angústia de Bruna: não existe nem leitura, nem escrita sem um olhar. Embora a escuta também esteja ligada à formação da memória e à ascese, é somente pela visão que a coisa lida, ouvida ou pensada poderá tomar forma no papel. Daí, poder-se-iam inferir duas hipóteses: seria o olhar o fundamento indispensável da escritura de si? Ou seria, ao invés, somente um instrumento para que, por meio da leitura, o discurso atinja e transforme o sujeito? Para problematizar tais suposições, examinemos os lugares do olhar nas duas modalidades da *escritura de si*, a saber, nos *huponmênata* e nas *correspondências*.

Foucault enuncia três motivos pelos quais os *huponmênata* podem contribuir para a formação de si. O primeiro é por ele estar ligado à leitura. Tal característica leva aquele que escreve a ligar-se aos outros, a sair de si mesmo em busca de auxílio de ensinamentos válidos e, em seguida, retornar a si mesmo para se conduzir de modo apropriado. Por isso, para Sêneca, “não se devem dissociar leitura e escrita” (FOUCAULT, 2001e, p. 1239). Primeiramente, têm-se, então, *o olhar enquanto meio de condução e ligação com um outro*.

O segundo motivo relaciona-se ao fato de que tal prática é voluntariamente ligada ao recolhimento de elementos díspares. O que importava era deter-se numa verdade local e na sua possibilidade de uso circunstancial, o que fazia da escritura dos *huponmênata* uma maneira de unir a verdade já dita com uma circunstância pontual (FOUCAULT, 2001e, p. 1240). A busca do que o outro disse, porém, não é uma fuga da própria realidade, mas uma espécie de exploração dela. Em segundo lugar, portanto, tem-se *o olhar enquanto modo de experimentar a disparidade e a dinamicidade da vida*.

O terceiro motivo lembra que a unificação dos discursos ocorre no próprio escritor. Ele é o resultado tanto do gesto de escrever quanto de ler. Para ilustrar tal processo, Sêneca utiliza algumas imagens: a colheita do néctar pela abelha, a digestão dos alimentos e a soma. Dizendo de outro modo: o papel da escritura é a constituição do eu, não a sua representação. Em terceiro lugar, portanto, constatamos que *pelo olhar (mas também pela escuta), inicia-se um processo de transformação cujo ápice é a escritura*, quando o que foi visto transforma-se

no próprio corpo do leitor; além disso, *a imagem não é semelhança com o real, mas evocação de um pertencimento espiritual.*

No que concerne às *correspondências*, Foucault lembra que há uma certa proximidade delas com os *huponmênata*, haja vista que estes últimos poderiam servir de material primeiro para a elaboração de cartas. Nelas, o autor e o correspondente admoestam-se mutuamente. É modo de treinamento recíproco. Mas a figura do mestre espiritual continua com algum relevo. Ele pode dizer ao discípulo: “Reivindico-te; és obra minha” (FOUCAULT, 2001e, p. 1244). Porém, ao lembrar que as correspondências não podem ser consideradas uma mera continuidade dos *huponmênata*, como se bastasse enviá-los para se tornarem correspondências. Foucault faz uma ressalva que revela uma outra dimensão do olhar na *Escritura de Si*. A troca de cartas “constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros. A carta faz o escritor ‘presente’ para aquele a quem a dirige. [...] presente de uma espécie de presença imediata e quase física” (FOUCAULT, 2001e, p. 1244).

Essa dimensão nos é mostrada por Luana ao dirigir-se ao seu diário: “Fique bem e até amanhã. Vou lhe dar um beijo (sorrisos)... Quem sabe você não vira gente?” (cf. Figura 2). Parece-nos que as correspondências inauguram uma outra dimensão de relação com o corpo, ausente nos *huponmênata*. Agora o sujeito torna-se de algum modo visível ao seu correspondente, isto é, cria uma imagem de si que permite a quem o lê sentir a sua presença. Ainda nas palavras de Luana, no primeiro dia do seu diário, é notória essa relação: “escrevo [o diário] como se estivesse falando [com alguém]”. Nas correspondências, o objetivo é “fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida” (FOUCAULT, 2001e, p. 1249). Assim, enquanto na primeira modalidade da escrita de si o discurso constitui um modo de ser, um *ethos*, nas correspondências o discurso constitui uma imagem desse *ethos*.

Poderíamos resumir o papel do olhar por meio de dois fluxos: nos *huponmênata*, há um movimento que vai do olhar ao corpo, por meio da leitura que incorpora o discurso na subjetividade; nas cartas, há um movimento que vai do corpo ao olhar, através da manifestação do corpo. Assim, compreende-se que o olhar, além de possibilitar a leitura – função na qual desempenha um papel de certo modo instrumental, sobretudo nos *huponmênata* – também se encontra no ápice de um processo recíproco de cuidado de si, como o são as correspondências. Desse modo, a experiência do olhar impregna todo momento de subjetivação pelo discurso, seja

como meio para que o discurso atinja o sujeito, seja como constituição de uma imagem que o outro *verá*. E ela vincula ambas as modalidades.

Nota três: a dimensão visual da *escritura de si* ou o retorno dos *Escritores da Liberdade*

Pensemos nos discursos enquanto técnicas e seus efeitos sobre o real – questão que, conforme anunciamos anteriormente, motivou Foucault em sua pesquisa sobre os *aphrodisia*. Ele chega à seguinte conclusão: não existe uma relação causal entre jogos de verdade e realidade, como se aqueles fossem capazes de engendrar esta última de modo positivo. Para bem compreender esse vínculo, o importante é “centrar-se na conexão que existe entre os jogos de verdade [...] e o real no interior do qual eles se inserem ou ao qual eles se referem” (FOUCAULT, 2014, p. 241). Se transpusessemos estas ligações em forma de conjuntos, um seria o dos jogos de verdade, outro seria o real – que é composto pelas práticas humanas (FOUCAULT, 2014, p. 247) – e, ao centro, na intersecção, teríamos aquilo que Foucault denomina de *experiência*.

É na experiência que se materializa a relação entre subjetividade e verdade, e é nesta efetivação que se constata os efeitos dos jogos de verdade sobre as práticas humanas (FOUCAULT, 2014, p. 241). Assim, uma *análise política da verdade* poderia ser feita ao se mostrar “quais são os efeitos recíprocos da conexão que existe entre as práticas humanas e os regimes de veridicção que a eles estão conectados” (FOUCAULT, 2014, p. 241). Nessa conexão, na qual realiza-se a experiência de uma dada realidade, articulam-se “formas de relação consigo, técnicas de poder e discursos” (GROS, 2013, p. 83).

Para pensar as relações entre a *escritura de si* e os jogos de verdade, escolhemos investir na novidade que a exploração de sua dimensão visual pode trazer. Como vimos, as correspondências criam uma modalidade distinta de presença e de exercício do cuidado de si, uma visibilidade possibilitada pela linguagem. É nesse contexto que se situam as duas questões feitas às estudantes, após o término do semestre letivo e da escrita de seus diários. À pergunta “Como a sua experiência de escrever o diário se aproxima ou se distancia daquela vivida pelos personagens de *Escritores da Liberdade*?”, ambas reconhecem a aproximação.

Bruna enfatiza o caráter de liberdade na escrita: “assim como eles, tive total liberdade para escrever exatamente o que eu queria”. Já Luana afirma que “como eles, há um desejo de transformação de vida, uma angústia, um anseio. Igualmente, todos passamos

dificuldades, somos testados e testamos ou tentamos. E a resistência será a grande diferença para essa mudança que ambos escritores da liberdade desejamos!”. Liberdade e mudança emergem, portanto, como palavras-chave na compreensão da prática de escrita do diário, claramente extrapolando o mero exercício do escrever e acercando-se de uma técnica que acompanha ou colabora no processo de subjetivação das docentes em formação.

Na verdade, a relação que se estabelece por meio da carta está mais associada ao olhar e ao exame. Ao se mostrar naquilo que escreve, o correspondente torna sua vida absolutamente visível ao outro e, além disso, faz com que este último assumo o lugar da observação sobre sua vida moral. Essa dinâmica aparece nas respostas à segunda questão, qual seja, *Como a escrita do diário se relaciona com a sua formação inicial docente e com o seu olhar sobre a comunidade escolhida como campo de observação?*, Bruna admite que “poder fazer essas observações sobre a vida real e não apenas ler um texto [...] foi bastante instigante. O diário me permitiu ser a autora do meu próprio texto, fazer minhas próprias observações”. Luana, por sua vez, respondendo a esse mesmo questionamento, afirma:

me ver no diário representa *minha imagem como espelho*, [no qual] vejo meus defeitos e minha beleza. E penso que meus futuros alunos também viverão ou passam por esses confrontos e desafios para chegar a uma educação de ‘qualidade’. [...] Pena que muitos [...] professores não são possuidores de *sensibilidade* para ‘perceber’ seus alunos, e eu não quero ser assim. Então escolho me ver agora. (grifo nosso).

77

Entre os antigos, a objetivação da alma realizada por meio da escrita provoca efeitos de subjetivação no emissor e no receptor da carta. O diário funcionou como esse *outro* que recebia a correspondência das estudantes. Ambas reconhecem a singularidade desse vínculo com a realidade, criado através da escrita, e a sua importância na observação do mundo e de si mesmas, o que é ainda mais claro na resposta de Luana. Só pode ver bem quem se vê bem e se transforma. Objetivar para subjetivar-se: eis aí o segredo da escrita de si, tanto entre os antigos quanto entre nossas licenciandas.

Considerações finais

Todo o conjunto de práticas de si relaciona-se com uma ideia de verdade enquanto verdade-postura, verdade-prova, verdade-arma no combate agonístico do cuidado de si

(SFORZINI, 2014, p. 99-101). Nossa hipótese, porém, é que a escritura concentra em si, mais intensamente, o aspecto da verdade-postura, dado seu caráter sintético do processo que começou com a escuta ou a visão do mestre. Por meio dela, passamos da escrita ao olhar enquanto modo de manifestação da verdade, que se inscreve no corpo e se torna postura. Esse espelho no qual o sujeito se vê, como afirma Luana, modifica o caráter da experiência, à medida que cria um outro regime de inteligibilidade, não mais baseado na mera representação dos signos. Com isso, não afirmamos que a escrita seja desprezada. Ao contrário, ela continua indispensável. No entanto, inaugura-se uma nova relação com a verdade no seu interior, não mais focada na correspondência entre o escrito e o real, mas, graças à visibilidade, numa “ostentação da verdade no corpo” (SFORZINI, 2014, p. 101), numa subjetivação sensível.

O texto *A Escritura de Si*, sabemos, não nos fala explicitamente do olhar, mas deixa-nos muitas pistas sobre a dimensão visual desta técnica. Aqui, o que constatamos são as indicações dos germes de uma outra forma de experiência, que embora esteja circunscrita no real em suas interfaces com as veridicções, traz implicações diferentes para a compreensão da constituição de si. A instalação de uma outra inteligibilidade reconfigura as conexões entre as formas de relação consigo, as técnicas de poder e os discursos – constituintes da conexão na qual se realiza a experiência. Essa modalidade não exclui, como afirmamos, a escritura. Mas, no mínimo, ela a reconfigura.

A imagem, na escritura de si, também parece nos liberar outros sentidos para a subjetivação e, nesse contexto, para a formação docente. De modo geral, a experiência das licenciandas com a escrita dos diários mostrou-nos ser possível articular a experiência vivida aos saberes acadêmicos, pois permitiu aos sujeitos estabelecerem mais facilmente vínculos entre a formação universitária e o cuidado de si.

No cuidado de si reside um olhar que retorna sobre si, fazendo emergir implicações e ressignificações possíveis sobre o vivido e experienciado, “a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida. Revelar-se, apresentar-se, autorizar-se. Dizer de si.” (SOUZA, 2004, p. 104)

Mesmo que ainda haja tensões na compreensão da indissociabilidade entre a leitura e a escrita enquanto modalidades de uma mesma experiência de transformação de si, entre as quais o pensamento se situa (LARROSA, 2014, p. 139), promoveu-se uma estilização da existência que cria outras resistências cotidianas (PAGNI, 2014, p. 163-164). *Escolher-se ver-se agora* através do diário, como diz Luana na entrevista, é um indicador de uma outra

inteligência, desveladora de subjetividades outras nas interfaces entre saberes e poderes do cotidiano docente.

Tomar para si o desvelar pela escrita possibilitada nos faz repensar a relevância de métodos de pesquisa e, sobretudo de práticas formativas nas licenciaturas, que proporcionem a construção subjetiva propositiva de um ofício profissional em seu devir.

A narração de si na trajetória inicial da docência contempla o potencial do ser professor como um outro si possível a ser constituído. As futuras professoras Luanas podem, desse modo, ressignificar o olhar e o lugar na docência com novos projetos de si.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ARAÚJO, Allyson Carvalho. **Esporte no cinema contemporâneo: representações e outras sensibilidades culturais**. Natal: Editora do IFRN, 2018.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, São Paulo: EDUFRRN, Paulus, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRRN, EDIPUCRS, UNEB, 2014.

_____. **Biografia e formação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo, Natal: Paulus, EDUFRRN, 2008.

DUARTE, Rosália Maria. **Cinema e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação: fruir e pensar a TV**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREITAS, Alexandre Simão. A formação humana no contexto da consumação metafísica do sujeito: ética da potência de Agamben. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, v. 38, n. 3, p. 415-423, set.-dez. 2015.

_____. A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 18, p. 325-338, 2013.

_____. Os perigos éticos de Foucault e sua ontologia sem cabimento: o si mesmo – quem é? In: LIMA NETO, Avelino Aldo; SILVA, Luís Lucas Dantas; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. **Filosofia, educação e subjetividades: interfaces (im)pertinentes**. Recife: Editora UFPE, 2014.

_____. O toque frágil dos acontecimentos entre a estética da existência e a antropologia da plasticidade: notas para um *devoir-deficiente* da pedagogia. In: LIMA NETO, Avelino Aldo; SILVA, Luís Lucas Dantas; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. **Filosofia, educação e subjetividades**: outros sentidos para o educativo. São Paulo: LiberArs, 2018.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes dentro e fora da escola. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no *Collège de France* (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Foucault. In : _____. **Dits et Écrits II** : 1976-1988. Paris: Gallimard : 2001c.

_____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. Les techniques de soi. In : _____. **Dits et Écrits II** : 1976-1988. Paris: Gallimard : 2001d.

_____. L'écriture de soi. In : _____. **Dits et Écrits II** : 1976-1988. Paris: Gallimard : 2001e.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

_____. **Subjectivité et Vérité**: cours au Collège de France. 1980-1981. Paris: EHESS, Gallimard, Seuil, 2014.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Michel Foucault e a construção conceitual do cuidado de si. **Linha Mestra**, v. 37, p. 5-12, 2019.

GROS, Frédéric. Subjectivité et Vérité: quelques concepts inédits. In: LORENZINI, Daniele ; REVEL, Ariane; SFORZINI, Arianna (orgs.). **Michel Foucault: éthique et vérité 1980-1984**. Paris: Vrin, 2013.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUC, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira: Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, Gorete Maria; SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória.** São Paulo, Natal: Paulus, EDUFRRN, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA NETO, Avelino Aldo; CHAGAS, Patrícia Carla de Macedo. A Filosofia nos espelhos da formação docente: o lugar das disciplinas filosóficas no currículo das licenciaturas do IFRN. **Saberes (Natal)**, v. 1, p. 251-264, 2015.

_____. O intelectual, a subjetivação e a escrita: algumas tensões entre a carne e o verbo. In: _____; SILVA, Luís Lucas Dantas; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. **Filosofia, educação e subjetividades: interfaces (im)pertinentes.** Recife: Editora UFPE, 2014.

_____. ARAÚJO, Hugo Filgueiras. Para além do corpo belo: notas sobre corpo e educação a partir da leitura foucaultiana do Alcibíades. **Educação e Filosofia (On Line)**, v. 32, p. 1-15, 2018.

_____. Ver com Foucault. In: _____. **O cinema como educação do olhar.** São Paulo: LiberArs, 2018.

METH, Paula. “Desabafando” – O método do diário solicitado. In: BRAUN, Virginia et al. **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais.** Trad. Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2019.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo.** São Paulo: Livraria da Física, 2010.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar.** São Paulo: Loyola, 2014.

PLATÃO. **Timeu.** Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

_____. República. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 200 REVEL, Judith. **Expériences de la pensée: Michel Foucault.** Paris: Bordas, 2005.

ROBINSON, T. **As origens da alma: os gregos e o conceito de alma de Homero a Aristóteles.** São Paulo: Anablume, 2010.

SFORZINI, Arianna. **Michel Foucault : Une pensée du corps.** Paris: PUF, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006.

TEIXEIRA, Fábio Luís Santos; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira; LIMA NETO, Avelino Aldo. Duas funções do olhar em Foucault: panoptismo e transoptismo. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.10, n.29, p. 108-126, jun.-set. 2017.

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO ATO DE AVALIAR NO CONTEXTO DO CAPITALISMO EM CRISE¹

Frederico Jorge Ferreira Costa²

Resumo:

O artigo evidencia os pressupostos ontológicos que fundamentam o ato de avaliar submetido às necessidades da avaliação nos marcos do capital. Trata-se de ensaio de natureza teórica, inspirado na tradição metodológica do marxismo histórico e dialético. Recorremos às obras de Marx (2015); Marx e Engels (2007, 2013); Lukács (2012, 2013); Mészáros (2002), dentre outros e de estudiosos da área de avaliação. A pesquisa permitiu compreender que o ato de avaliar tem sua origem ontológica no trabalho e que, em sociedades de classes, a avaliação pode configurar-se como distorcida e alienada. As políticas avaliativas num contexto de “Estado avaliador” e “governo empresarial”, são norteadas pelo *accountability*. O controle crescente dos resultados, ajusta-se à lógica do capital sustentada na competição e na meritocracia. Assim, a avaliação contribui ativamente para a formação de um indivíduo adequado às novas exigências de produção e reprodução do capitalismo.

Palavras-chave: Fundamentos ontológicos da avaliação. Capitalismo em crise. Estado Avaliador.

ONTOLOGICAL GROUNDS OF ASSESSING IN THE CONTEXT OF CRISIS CAPITALISM

Abstract:

The article highlights the ontological assumptions that underlie the act of evaluating submitted to the needs of the evaluation in the capital milestones. It is an essay of a theoretical nature, inspired by the methodological tradition of historical and dialectical Marxism. We have recourse to the works of Marx (2015); Marx and Engels (2007, 2013); Lukács (2012, 2013); Mészáros (2002), among others and of scholars in the evaluation area. The research allowed to understand that the act of evaluating has its ontological origin in the work and that, in class societies, the evaluation can be configured as distorted and alienated. Evaluative policies in a context of "evaluating state" and "corporate governance", are guided by accountability. The increasing control of results fits the logic of capital sustained in competition and meritocracy. Thus, evaluation actively contributes to the formation of an individual fit for the new demands of production and reproduction of capitalism.

Keywords: Ontological foundations of evaluation. Capitalism in crisis. State Assessor. Accountability.

Introdução

O ato de avaliar enquanto componente fundamental do processo educativo tem sido objeto de inúmeras polêmicas, sendo alçado, muitas vezes, à condição de prática vital a este processo, assim como objeto de questionamentos quanto a sua necessidade e função. Do mesmo modo, a avaliação é objeto de sentimentos contraditórios: de temor e ódio, por parte

¹ *In memoriam* de Maria do Socorro Silva Lima (1970-2019), desbravadora da temática da avaliação utilizando os recursos teóricos do materialismo histórico.

² Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará (FACEDI/UECE). Pesquisador colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO). Membro do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS/UECE). Coordenador do Grupo de Pesquisas Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE). E-mail: frederico.costa@uece.br

de uns, a julgamento justo e necessário, por parte de outros. É particularmente interessante a sobrevalorização da visão gnosiológica do ato de avaliar, alçado, muitas vezes, a uma técnica racional e neutra capaz de validar ou não todo o processo educativo. Nesse sentido, o debate tem gravitado mais em função do *modus operandi* do ato avaliativo, sua forma, do que acerca de sua verdadeira natureza, origem, função e necessidade.

Nos limites desse texto, é oportuno destacar a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino, realizada no país, estado ou município; avaliação institucional da escola, feita em cada escola pelo seu coletivo, e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, realizada pelo professor (FREITAS, 2014). Esse complexo está inserido em um modelo social, uma vez que se materializa no âmbito das políticas públicas e no “chão da escola” não como uma atividade desinteressada, mas como uma atividade intencional e comprometida com o balizamento da sociedade do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que, no cerne de uma sociedade conservadora e excludente “e no contexto de uma pedagogia autoritária, não surjam os elementos contraditórios e antagônicos que vão possibilitar a sua transformação” (LUCKESI, 2011, p. 90).

Outra variante a ser levada em consideração em relação à avaliação educacional são as tendências pedagógicas, pois delas emergem as relações que se dão no cotidiano escolar. Logo, exigem práticas diferentes de avaliação da aprendizagem. Para Libâneo (1984), existem dois grupos de pedagogias: no primeiro grupo, estão as pedagogias liberais denominadas Tendência liberal tradicional (avaliação tem a função de medição do conteúdo e utilização da testagem); Tendência liberal renovada progressiva (avaliação cumulativa e qualitativa, ênfase nos aspectos sociais e afetivos, valorização da autoavaliação); Tendência liberal renovada não-direta (ênfase na autoavaliação) e a Tendência liberal tecnicista (avaliação subordinada aos objetivos operacionalizados e à avaliação diagnóstica, formativa e somativa realizadas de forma linear e fragmentada). No segundo grupo, encontram-se as pedagogias progressistas denominadas: Tendência progressista libertária (autoavaliação considerando-se o progresso do grupo em função da prática vivenciada entre educador e educando) e a Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos (as modalidades de avaliação são realizadas de forma interativa, sendo aplicada numa perspectiva diagnóstica, continuada e participativa). O primeiro grupo estaria preocupado em estabelecer a reprodução e a conservação da sociedade, enquanto o segundo estaria voltado para as perspectivas e possibilidades de transformação social.

Por conta do corolário dessas tendências, sabe-se que a avaliação, em seu campo conceitual, sofreu algumas mudanças históricas evidenciando, assim, a existência de algumas gerações teóricas ou perspectivas (GUBA; LINCOLN, 1989). Para a primeira geração de teóricos, a avaliação era tida como sinônimo de medida. Esse período, compreendido entre 1900 e 1930, ficou conhecido como a Idade da Eficiência e dos Testes, foi influenciado pelas ideias do engenheiro americano Frederick Taylor (1856-1915), incidindo sobre os sistemas educacionais. Em termos práticos, a avaliação como medida em sala de aula significou uma perspectiva que se reduzia a administração de um ou mais testes em determinados períodos e tinha como função classificar, selecionar e certificar a aprendizagem.

Para a segunda geração, a avaliação era compreendida como sinônimo de descrição da aprendizagem por não se limitar somente a medir o conhecimento do aluno, como propunha a geração anterior, mas tinha como meta determinar até que ponto os alunos teriam atingido os objetivos definidos. Nesta geração, entretanto, a função reguladora fazia-se presente, além de persistirem também certas características da avaliação da geração anterior. Nesse período, entre 1930 e 1940, Ralph Tyler, um pesquisador e avaliador americano, inaugurou a necessidade de formular objetivos de ensino e aprendizagem para definir mais concretamente o que se estava avaliando. O processo de cumprimento ou não desses objetivos foi denominado de avaliação educacional. Por conta de suas contribuições, Tyler é referido como o pai da avaliação educacional.

A terceira geração foi designada como a geração dos formuladores de juízos de valor acerca das aprendizagens, do sistema educacional ou de qualquer outro objeto a ser avaliado. Mantida a função técnica e descritiva das gerações anteriores, os avaliadores desempenhavam a função de juízes. Foi uma época de sofisticação teórica e desenvolvimento da avaliação, período entre 1958 e 1972. Nesse mesmo período, surgiu o conceito de avaliação somativa, relacionada à prestação de contas, certificação e seleção; bem como o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria e regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Guba e Lincoln (1989) propõem uma quarta geração de avaliação denominada negociação e construção da aprendizagem que se caracterizaria por não estabelecer quaisquer parâmetros de princípios, pois estes seriam definidos em um processo de negociação e interatividade com os sujeitos envolvidos. Tal perspectiva baseia-se em algumas concepções fundamentais, tais como: os professores devem partilhar o poder de avaliar entre os alunos; a avaliação e o processo ensino e aprendizagem interagem; a avaliação formativa tem como

função principal a melhoraria e regulação das aprendizagens, modalidade privilegiada; a avaliação deve servir para ajudar a desenvolver as aprendizagens das pessoas em detrimento do julgamento e da classificação; a avaliação é uma construção social, pois concebe os contextos, os processos e as negociações entre os envolvidos, constrói conhecimentos e considera os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula.

Concepções tecnocráticas de educação, como aquela derivada da aplicação da análise experimental do comportamento à educação (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004), têm descrito o processo educativo como um sistema de meios; o ensino como caminho para se obter um fim, a aprendizagem do aluno, e a ser validado pelo ato avaliativo, de preferência contínuo e progressivo. Concepções construtivistas, em particular, como a de Piaget (2000) têm questionado tal perspectiva por sobrevalorizarem os resultados e não o processo de aprendizagem e a ampliação dos esquemas cognitivos. Já uma terceira linha de argumentação, presente no debate educacional, questiona a subvalorização do contexto social mais amplo no próprio ato de ensinar e aprender.

Apesar dessa diversidade de posicionamentos, na cultura escolar contemporânea marcada pelo capitalismo em crise, a avaliação tem sido alçada constantemente à posição central. É forçosa a tentativa de demonstrar e provar a pertinência ou não do processo educativo, de modo que o sujeito da aprendizagem passa a ver na avaliação o momento da prova, o verdadeiro “ritual de passagem” que lhe confirma como aquele que adquiriu um novo saber. Tal processo não só pode levar a importantes estratégias de controle e submissão escolar (DEAKON; PARKER, 2000), como parece igualar todo o processo educativo ao ato avaliatório: o sujeito é o resultado de sua avaliação.

Nessa esteira, quase que naturalizada no espaço escolar e em outros espaços educativos, pouco se tem pensado e discutido sobre a origem do ato avaliativo e sua função social; menor ainda é o debate acerca da raiz ontológica do ato de avaliar. Embora a avaliação esteja em toda parte, pois o ato de escolher, julgar, discriminar, entre outros atos avaliatórios, diz da especificidade do ser social, a avaliação tem sido posta como atividade altamente especializada e técnica, apartada da sociabilidade em geral, condição básica de sua suposta confiabilidade. No entanto, uma simples alusão ao significado epistemológico da palavra encaminha a sua origem: avaliar é um ato de valoração, busca de uma medida de valor para o ato social. Sua origem, portanto, diz respeito aos processos vitais do ser humano, como trabalhar, pensar e se comunicar.

Eis um primeiro movimento que se pretende encetar aqui: descrever e demonstrar a importância do ato de avaliar como componente fundamental do ato de trabalhar, ato constitutivo do ser humano como ser intencionalmente diferenciado do ser animal, orgânico, denominado ser social, uma vez que produz e reproduz pelo trabalho a cultura humana (LUKÁCS, 2013).

Trata-se de ensaio de natureza teórica inspirado na tradição metodológica do marxismo histórico e dialético, com objetivos mais descritivos e exploratórios, visando contribuir com novos pontos de vista sobre essa importante temática. Para tanto, nos apoiaremos numa revisão narrativa da literatura de autores da tradição marxista e crítica em um diálogo com diversos outros teóricos consagrados na área da avaliação. A pertinência de tal debate se agiganta no momento em que não só a educação parece estar em crise, mas a própria sociabilidade humana sob a égide do capital.

Lugar do ato de avaliar no trabalho: fundamento do ser social

A palavra avaliação, em seu aspecto epistemológico, tem origem na língua latina, na composição *a-valere* que significa “dar valor a”, isto é, corresponde ao ato de julgar, de emitir um juízo de valor a partir de normas e padrões socialmente válidos, uma escolha dentre alternativas, cujo fundamento é a capacidade e a liberdade humana de escolher entre alternativas. Para Luckesi (1995, p. 33), a avaliação é “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”, especialmente quando tal realidade demanda tais resoluções.

Nesse sentido, ao explorar esta questão, optamos pela perspectiva ontológica inaugurada por Karl Marx, já que, de acordo com Lukács (2012, p. 25, grifos nossos), “Ninguém se ocupou tão extensamente quanto Marx com a ontologia *do ser social*”. Nesta perspectiva, devemos mergulhar nas raízes dos fenômenos tipicamente humanos em busca de indícios e fundamentos da atividade avaliativa enquanto marca singular do homem? Ou ainda, se trabalho é o fundamento do ser socialmente humano, como ele se relaciona como os processos de julgamento e avaliação da realidade? É próprio do ser humano o ato de avaliar?

De acordo com a paleoantropologia, nosso fundamento como espécie biológica nos conduz à África onde divergimos de nosso ancestral comum como os chimpanzés há aproximadamente sete milhões de anos (COYNE, 2014). Tal evidência indica que a espécie *Homo sapiens* sintetiza, milhões de anos depois, dialeticamente, a unidade entre ser

inorgânico, orgânico e social. Nos termos de Lukács (2010, p. 36), sem levar em consideração os problemas gerais do ser, ou seja, a inter-relação e a especificidade dos três grandes tipos de ser, “não se pode formular corretamente nenhuma das questões autenticamente ontológicas do ser social, muito menos conduzi-las a uma solução que corresponda à constituição desse ser”. Nesse sentido, o autor explicita ainda que o homem pertence também à esfera do ser biológico, portanto sua existência, transcurso e fim se fundam de forma ampla nesse tipo de ser e que, concomitantemente, esta evidência implica, igualmente, em uma relação ininterrupta com o ser inorgânico e que sem a inter-relação entre essas duas esferas o ser humano não poderia, de modo algum, se desenvolver como ser social.

Tal contradição entre uma criatura vinculada a uma espécie biológica e, ao mesmo tempo, à esfera social e cultural, é algo inteiramente singular e original no universo conhecido. A reflexão teórica de Karl Marx, a nosso ver, tornou inteligível os fundamentos próprios dessa criatura, o ser humano. Em 1844, em seus estudos iniciais sobre economia política, expressos nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2015) destaca os elementos da especificidade humana frente a natureza. Para ele, fisicamente, o homem só vive dos produtos da natureza, sejam na forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação, etc. A universalidade do homem, então, aparece naquela que compartilha com a natureza o seu corpo inorgânico, tanto na medida em que ela é um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é o objeto/matéria do trabalho, a base da atividade vital decorrente da própria vida produtiva (MARX, 2015). O homem compartilha, portanto, com a natureza o corpo inorgânico e orgânico como ser animal, mas isso não quer dizer que o corpo humano está subsumido ao natural pelo que compartilha com a natureza inorgânica e orgânica: “O homem viver da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de permanecer em constante processo para não morrer” (MARX, 2015, p. 311).

Desse modo, partindo de Marx, podemos afirmar que o homem é, antes de tudo, um ser natural, pois faz parte da natureza, seja ela inorgânica ou orgânica, mas tal realidade não resume a natureza humana, pois ela é mais ampla. Se seu corpo faz parte da natureza, ele precisa estar em constante processo com ela para não morrer e isso é importante. Se o homem não fosse um ser natural, como poderia entrar em um metabolismo constante com a natureza? Porém o homem não é só um ser natural. Ele não possui apenas um fundamento natural biológico e físico-químico. O que faz, entretanto, com que ele, mesmo sendo um ser natural, destaque-se da natureza e faça dela seu objeto? É exatamente onde reside sua universalidade, sua vida genérica e seu ser social, o trabalho enquanto atividade de mediação primeira entre o

homem e a natureza. Assim, o trabalho, atividade posterior na evolução humana consciente e livre, constitui a atividade vital e tipicamente humana, a base de sua vida produtiva e social, que lhe permite afirmar-se como genérico, um ser que trabalha. O trabalho é a atividade responsável pela superação das condições naturais infra-humanas, engendrando as possibilidades do mundo humano, configurado na cultura.

Por isso, Marx e Engels (2007), na obra *Ideologia alemã*, indicam que os seres humanos para viverem precisam, antes de tudo, cumprir suas necessidades naturais de comida e bebida, para daí demandarem necessidades culturais como vestimenta, moradia, dentre outras. Seguindo a pegada de Marx, concluiríamos que o primeiro ato propriamente histórico do homem é aquele que garante a produção dos meios para a satisfação de suas necessidades, a produção da própria vida material e cultural. Este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, pois sem a teleologia inaugurada pelo trabalho o homem não teria como se apresentar como ser histórico, capaz de projetar seu passado e presente em uma condição futura. Ainda hoje, assim como há milênios, as necessidades humanas têm de ser cumpridas diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. Agora, não se trata apenas da mera condição objetiva da sobrevivência humana; trata-se da base sobre a qual se projetou um ser social que não é simplesmente natural, mas que trabalha, produz instrumentos, tem consciência, linguagem e cultura.

88

Em sua obra de maturidade, *O capital – crítica da economia política*, Marx (2013, p 255-256) destaca o caráter fundante do trabalho em relação ao ser social numa citação que se tornou clássica. Embora já amplamente analisada e discutida, apresentaremos a citação literal a fim de destacar alguns aspectos centrais para discutir a importância constitutiva do ato de avaliar enquanto atividade coetânea ao ato de trabalhar:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais, [*tierartig*], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a

estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (MARX, 2013, p 255-256).

Numa análise desse texto, direto, mas extremamente complexo, podemos indicar alguns elementos importantes para a problemática do processo avaliativo. Primeiro, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza (embora não se resuma a isso, esse é seu aspecto fundamental, pois aí sua natureza é também modificada), mas não é um processo qualquer, como o que ocorre entre os outros seres biológicos e o meio natural ou, até mesmo, um homem ainda como ser instintivo e animal (trabalho em suas formas instintivas, ainda infra-humanas). A diferença está no próprio processo de trabalho do homem que, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Segundo, quando o ser humano age sobre a natureza externa modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, ou seja, ao transformar o mundo natural, o homem transforma-se como ser social. O ser humano, então, se efetiva, forma-se e se autocria por meio de sua própria atividade, ele não apenas se reproduz, mas produz algo novo neste processo e o incorpora a sua natureza.

Desse modo, quando ele desenvolve as potências que estão latentes na natureza, submetendo-as ao jogo de suas forças e a seu próprio domínio, simultaneamente, ele produz, desenvolve e descobre novas habilidades, conhecimentos e valores a partir de potências que nele jazem latentes que viabilizam, no futuro, processos tais como o uso de conhecimentos, linguagem, valores, entre outros, numa atividade diferenciada chamada trabalho e ausente do mundo animal. Nesse sentido, o trabalho é a origem da formação propriamente humana e gera a necessidade futura da educação como prática social.

Um terceiro aspecto a destacar: no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na mente do ser humano no início do processo, portanto um resultado que já existia idealmente. Aqui não há uma simples alteração da forma do elemento natural, pois os demais seres biológicos – de uma ameoba a um elefante – também alteram o

ambiente natural, porém transformam a natureza a partir de uma intencionalidade meramente biológica. Nesse sentido, Lukács (2013) faz uma distinção esclarecedora entre causalidade natural e teleologia humana: os objetivos ou intenções no mundo natural são fixos e causalmente produzidos segundo certas leis naturais inscritas no mundo inorgânico e no código genético do animal. No entanto, a teleologia humana tornou exponenciais as possibilidades agenciadas pelo trabalho, viabilizando intenções especificamente humanas, mesmo que condicionadas, em certo grau, a sua base natural.

De fato, no processo de trabalho, o homem realiza no elemento natural seu objetivo que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de atividade a qual ele tem de subordinar sua vontade. Nessa atividade produtiva, o indivíduo, a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Para chegar ao fim desejado, num jogo de forças físicas e mentais, o domínio das forças naturais exige, mesmo que inconscientemente, certo conhecimento da legalidade da natureza, um conjunto de habilidades para colocar os elementos naturais sob o controle de seus objetivos e uma determinada capacidade de avaliar – baseada na valorização de elementos positivos ou negativos para a realização dos objetivos postos pela prévia ideação. Esse procedimento avaliativo também norteia o esforço dos órgãos que trabalham, já que o processo de trabalho exige a vontade orientada a um fim que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa; esta exige avaliação constante no processo de trabalho, como também dos seus resultados. A utilidade ou não de qualquer objetivação surgida no processo de trabalho é, em si, um procedimento avaliativo. Em síntese, na atividade fundante da sociabilidade humana – o trabalho – estão presentes procedimentos avaliatórios e valorativos. Logo, podemos afirmar, a partir de Marx, que o ato de avaliar tem sua origem ontológica no trabalho, a atividade vital humana, que criou o ser social genericamente humano.

Como podemos conduzir tal discussão para a realidade da educação e da escolarização? No nosso entendimento, os processos avaliativos de rendimento escolar, por exemplo, comportam intrinsecamente uma base ontológica que não pode ser eliminada, pois não existe atividade humana em que não exista valoração. A avaliação é imanente ao ser social, pois está inserida no ato fundante do tornar-se humano, o ato de trabalho.

Segundo Lukács (2012, p. 44), no “trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social”. Além disso, é através

da categoria do trabalho que se realiza, no âmbito do ser material, um pôr teleológico para além da causalidade natural, dando surgimento a uma nova objetividade. Esse fato ontológico é fundante do ser social propriamente humano, pois “é capaz de trazer à vida processos causais, modificar processos, objetos etc. do ser que normalmente só funcionam espontaneamente, e transformar entes em objetividades que sequer existiam antes do trabalho” (LUKÁCS, 2010, p. 43-44). Para isso ocorrer, o sujeito que trabalha necessita partir de fatos corretamente reconhecidos no sentido prático, segundo sua causalidade natural e potencialidade humana, bem como avaliá-los devidamente.

Essa avaliação baseia-se na dialética entre fins e meios postos pela consciência (LUKÁCS, 2013). Posto um fim (a produção de um machado ou a construção de uma usina nuclear) surge a busca dos meios, que pressupõe algum conhecimento do real. Quais os melhores materiais? Onde os encontrar? Como os transportar? Quais procedimentos a seguir? Como fazer? Como poupar tempo, energia e trabalho? São questões que implicam alternativas objetivas e escolhas subjetivas. Mas, só há escolha, se há valoração. Esse material é inútil; aquele procedimento poupa mais tempo do que este; tal instrumento é frágil; o custo social do transporte não compensa a busca de determinados materiais, dentre outras possibilidades. Tudo isso envolve, em última instância, o ato de avaliar presente no processo em que um projeto ideal alcança sua realização material, isto é, o pôr idealizado de um determinado fim transforma a realidade material, inserindo nela algo e fazendo surgir, nesse confronto com a natureza, algo qualitativamente e radicalmente novo. O critério de avaliação – certo ou errado, útil ou inútil – tem como referência a finalidade de todos os processos citados: um machado eficiente ou uma usina nuclear segura (LUKÁCS, 2010; 2012; LESSA, 2012; ZANARDINE, 2008).

Como o trabalho também é o modelo de toda práxis social propriamente humana, podemos concluir que o ato de avaliar faz-se presente no conjunto da vida social dos homens. Assim como o trabalho torna-se trabalho explorado e alienado nas sociedades divididas em classes sociais, o ato de avaliação pode configurar-se como distorcido e alienado. Bem como o trabalho, porém, o ato de avaliar é inseparável da própria existência do ser social.

A educação como momento da reprodução social: o ato de avaliar

A realidade social humana não se reduz ao trabalho, isto é, ao metabolismo orientado teleologicamente entre o ser humano e a natureza. Existem inúmeras atividades

humanas que não se vinculam imediatamente com a natureza, como a arte, a política e a educação. Nesse sentido, diz Tonet (2013) que o ato educativo configura uma relação entre um sujeito e um objeto que é, ao mesmo tempo, um sujeito. É uma atividade que incide sobre a consciência do outro, tendo em vista induzi-la a pensar e agir de determinada maneira. No ato educativo de quem ensina, o conjunto dos conhecimentos e habilidades necessários para obtenção dos fins propostos está longe de garantir a consecução do objetivo, pois não é possível prever a reação do educando.

Nessa perspectiva, inspirada em Lukács (2013), a educação, no sentido ontológico, é um tipo específico de práxis social integrante do complexo da reprodução social. Ela é essencial, pois não existe sociedade humana sem educação. Por meio dela, os indivíduos apropriam-se das objetivações produzidas pela atividade coletiva de todos, condição fundamental para produzir outros tipos de objetivações. Assim, a sociedade humana reproduz-se, modifica-se e se desenvolve. De acordo com Márkus (2015, p. 33):

[...] pelo fato de que o homem vive em um mundo humanizado, em que as habilidades e as necessidades humanas, desenvolvidas no passado, confrontam-no desde o seu nascimento em uma materialidade pronta, ele tem à sua disposição, nesta forma presente objetivada, os resultados de todo o desenvolvimento social anterior. É apenas por causa de tudo isso que ele não necessita avançar do zero, mas somente continuar esse desenvolvimento a partir do ponto deixado pelas gerações anteriores. No processo de “apropriação” [...] de objetos humanizados (o que constitui uma das principais dimensões de socialização), o indivíduo transforma em necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos do seu meio – e, desta forma, uma *transmissão prático-material* da tradição é realizada na sociedade, o que constitui a base da continuidade histórica e, ao mesmo tempo, torna possível o *progresso social*.

92

Dessa maneira, a continuidade da sociedade, isto é a reprodução social, exige um tipo de mediação responsável pela apropriação por parte dos indivíduos de objetos humanizados resultantes do trabalho e de outras práxis sociais (uso de diversas habilidades, técnicas, linguagem, conhecimentos, tradições). Então, devido à descontinuidade entre o que é produzido coletivamente pela humanidade (gênero humano) e os indivíduos, principalmente nas sociedades divididas em classes sociais, a reprodução do ser social exige uma mediação entre gênero humano e indivíduos concretos, que, numa dialética de transmissão e apropriação, processe a continuidade do ser social de geração a geração. Essa mediação é a educação e está ligada à formação da individualidade humana, base do ser social humano, pois o sujeito que aprende é, ao mesmo tempo, um sujeito coletivo e singular.

Dessa forma, segundo Duarte (1999), a ação educativa está sempre orientada a um ser humano singular (o educando) e é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições materiais e não-materiais singulares. Essa singularidade não é fruto, porém, de uma existência independente da história social. O caráter da cultura e da reprodução social decorrentes do ato de trabalho tem como característica fundamental ser um processo plástico e aberto, o que garante a possibilidade do novo, do histórico e do singular até mesmo no próprio ato reprodutivo. Portanto, a formação do ser humano é um processo que sintetiza dialeticamente um conjunto de elementos produzidos pela história humana enquanto ato coletivo e singular.

Além dessa determinação, há outra indicada por Lukács (2013, p. 178), quando afirma: “a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado”. Esse modo socialmente desejado é determinado, em última instância, pela forma como a sociedade é dinamicamente organizada, portanto, ele não é congelado no tempo:

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. Naturalmente, se essas circunstâncias assim modificadas durarem o tempo suficiente, elas terão certos efeitos sobre a constituição física e psíquica dos homens. (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Assim, a práxis educativa busca mediar o processo de apropriação por parte dos indivíduos da experiência humana acumulada (objetivações) e, ao mesmo tempo, intenta produzir individualidades de acordo com as exigências de determinado tipo de sociedade. A educação age influenciando o campo das decisões individuais, o que orienta o processo de apropriação por parte dos indivíduos da experiência humana acumulada. A formação de individualidades compatíveis com um tipo de sociedade concreta é, então, o que condiciona o processo de transmissão e apropriação do conjunto de objetivações mínimas para a continuidade de cada sociedade. Cada tipo específico de sociedade precisa de um indivíduo concreto compatível com ela, no entanto tal função não resume o processo educativo, visto que a educação pode produzir sujeitos produtores de educação, cultura e novas formas de produzir riqueza e agir sobre a natureza para além do que prevê a ideologia social.

No capitalismo, manifesta-se a escola dual, sob o disfarce de uma escola única: uma para as camadas dominantes e outra para os trabalhadores, uma para formar dirigentes e outra para preparar mão de obra para a acumulação de capital, ambas orientadas por valores e procedimentos educacionais centrados na competição, no individualismo e na cidadania formal. Logo, é o horizonte de uma sociedade dada e de sua reprodução que orienta e condiciona o critério avaliativo dos processos educacionais historicamente postos que estão na base da formação dos indivíduos.

Avaliação educacional no contexto do capitalismo em crise

Para entender a realidade em que estamos inseridos, precisamos compreender o modo como os seres humanos produzem sua própria existência sob a lógica do capital. Conceber o ato de avaliar no contexto das políticas públicas educacionais impostas por organismos internacionais remete-nos, necessariamente, por uma série de mediações, à análise, mesmo aproximativa, da estrutura do capitalismo; pois, nos últimos anos são as perspectivas econômicas que permeiam o debate no campo da avaliação e explicam seu forte impacto no meio educacional.

Como afirma Nóvoa (2009), os estudos internacionais de avaliação conduzidos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ou pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm como principal referência a qualificação dos recursos humanos e sua importância para o desenvolvimento econômico e social. Podemos levar em consideração que, a partir desses objetivos, concretizam-se as práticas avaliativas que, para serem compreendidas, precisam considerar o contexto histórico, político, econômico em que estão inseridas. Por exemplo, categorias como capital variável ou queda tendencial da taxa de lucro, embora pareçam abstratas ou amplas demais, condicionam a lógica presente nas políticas que orientam os processos avaliativos no cotidiano da escola pública. Não é oportuno discutir toda a lógica de funcionamento do capitalismo para se chegar à avaliação no contexto da crise atual do capital, pois nos desviaria do objetivo central da análise, no entanto é nesse universo social regido pelo capital que se situa o ato de avaliar na educação.

Em nosso percurso teórico, portanto, procuramos entender tanto a ontologia do ato de avaliar como os pressupostos ontológicos que fundamentam o ato de avaliar submetido às necessidades da avaliação nos marcos do capital. Como vimos, o ato de avaliar é imanente

à atividade humana, sendo seus critérios e conteúdos determinados pelas formas de funcionamento de cada sociedade. No caso específico da educação, a avaliação vincula-se à tipicidade social esperada e aos modelos organizativos de determinadas formas sociais. Então, o capitalismo, como sistema totalizante, exige, em última instância, que a avaliação educacional viabilize em seus marcos a reprodução das condições de existência do capital.

A educação, em seu aspecto reprodutor, põe e repõe a formação constante de possíveis vendedores e compradores de força de trabalho, além de inúmeras atividades mediadoras de relação fundamental no capitalismo. Faz isso, em sentido amplo, na reprodução das condições ideológicas existentes e, em sentido restrito, por meio da organização escolar, do currículo, da formação docente, das práticas didáticas, da estrutura de avaliação, dos programas de livros didáticos, das políticas educacionais e do tipo de gestão, que tem em vista um modelo de ser humano necessário à sociedade atual. Mas, não é só isso. O capitalismo como sistema totalizante imprime sua forma de ser em cada detalhe dos complexos sociais que compõem cada formação social específica em cada país e nação.

Um bom exemplo disso é a escola dual: ela naturaliza hierarquias nas estruturas educacionais, os modelos de gestão, os padrões avaliativos, o tempo pedagógico, os discursos educacionais de acordo com a classe social a que se destina. Tais processos aparecem como coisas cristalizadas em sua forma de ser, mas respondem aos ritmos e formas dos processos de produção do capital.

Considerações finais

Até aqui, apresentamos três determinações importantes, da mais abstrata a mais concreta, que possibilitam a compreensão da avaliação educacional nos tempos atuais. A primeira afirmou que não há atividade humana sem valoração, pois, o metabolismo entre ser humano e natureza, que funda a sociedade e garante sua existência, tem em sua estrutura o ato de avaliar. A segunda explicou que a educação, momento essencial da reprodução social e práxis que possui como modelo o ato de trabalho, tem como parâmetro de sua ação o processo avaliativo para garantir sua eficácia segundo cada tipo concreto de sociedade. E a terceira alegou: o capitalismo é a forma social que, na atualidade, dá sentido ao funcionamento das relações entre os seres humanos e natureza e, entre si mesmos. O conceito de capitalismo, nessa perspectiva, abarca um processo totalizante que vai da esfera econômica e social, relacionada à estrutura básica da sociedade, ao campo da cultura, compreendendo a vida

cotidiana e mentalidade diária, as normas morais e os modelos éticos, as formas de consciência religiosa, as artes e as ciências. Portanto, estão presentes na concretude do capitalismo o metabolismo entre homens e natureza (trabalho) e o processo de reprodução social (com destaque para a educação).

O ato de avaliar e o processo reprodutivo social que ocorre por meio da instituição escolar, estão, no contexto do capitalismo, subordinados à lógica do capital. Assim, como o valor de uso é o veículo do valor de troca, isto é, o que importa é o que é vendível, independentemente se é saudável ou não para as pessoas, ou se forma ou deforma esse ser, consideramos também, que o ato de avaliar e o processo de trabalho estão subordinados ao processo de valorização; e o conjunto das atividades sociais está submetido à produção e reprodução do capital. É claro que isso não ocorre de maneira direta, mas por meio de uma série de mediações complexas, como as políticas educacionais, em particular na sua dimensão avaliativa.

As políticas educacionais em seus aspectos avaliativos passaram a ser influenciadas, entre outros determinantes, por mudanças substantivas na forma política (Estado) de dominação do capital. As grandes ondas de privatização, desregulamentação e diminuição de impostos, que se espalharam por todo o mundo a partir dos anos 1980, reestruturam o próprio Estado: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põe fim ao “Estado produtor”; de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais.

Dessa forma, mecanismos econômicos capitalistas passam a submeter a ação pública para discriminar não apenas as agendas e as não agendas, mas a própria maneira de realizar as agendas. O funcionamento do Estado curva-se às regras de eficácia das empresas privadas. Há uma mercantilização da instituição pública obrigada a funcionar de acordo com as regras empresariais. O Estado passa a ser mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado ao consumidor. De fato, essa perspectiva não visa apenas a aumentar a eficácia e a reduzir os custos da ação pública; ela subverte radicalmente os fundamentos da democracia moderna, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao status de cidadão. Passa-se a ver o Estado como uma empresa que se situa no mesmo plano das entidades privadas e sua eficácia é quantificada para ser comparada com a de outros atores. Em um sentido mais amplo, a “boa governança” é aquela que respeita as condições de gestão sob os préstimos do ajuste estrutural e, acima de tudo, aos fluxos financeiros e comerciais do mercado mundial.

Por isso, os Estados nacionais, em particular os que têm uma posição subordinada na divisão internacional do trabalho como o Brasil, passam a serem controlados por um conjunto de instâncias supragovernamentais e privadas que determinam os objetivos e os meios da política que deve ser conduzida. Então são produzidas medidas e dispositivos nos diversos campos da esfera pública para favorecer as denominadas normas internacionais, isto é, interesses de grandes grupos oligopolistas internacionais. Assim, atualmente, são os imperativos, as premências e as lógicas das empresas privadas nacionais e internacionais que comandam diretamente as agendas do Estado, como o brasileiro.

É nesse contexto de “Estado avaliador” e “governo empresarial” que emerge o modo de direção baseado na responsabilidade e no autocontrole o *accountability*. Tal modelo de organização do processo de trabalho vem orientando a atividade docente na escola pública e, em especial, nas políticas avaliativas.

Nesse estágio de adaptação da gestão pública ao modelo empresarial e captura da subjetividade pela racionalidade técnica do capital, a avaliação torna-se não só uma forma de controle, mas um modo de se formar um indivíduo adequado às novas exigências de produção e reprodução do capitalismo.

Nesses termos, o *accountability* traz um modelo avaliativo próprio da esfera empresarial que se espalha para setores bem diversos como saúde, educação, assistência social e sistema judiciário. A ideologia da “técnica de si mesmo”, de avaliação permanente, da instrumentalização de si mesmo e do outro, são mecanismos de bom desempenho no campo concorrencial capitalista. Não visam apenas adaptação e integração, procuram, em última instância, a intensificação do desempenho. Na esfera privada, buscam uma maior exploração do trabalho. Na esfera pública, intentam reduzir custos, por meio da precarização das condições de trabalho dos servidores públicos.

Em termos de política pública educacional, o “Estado Avaliador”, baseado no currículo nacional comum e no controle crescente dos resultados, ajusta-se à lógica do capital sustentada na competição e na meritocracia.

Referências

COYNE, Jerry Allen. **Por que a evolução é uma verdade**. São Paulo: JSN Editora, 2014.

DEAKON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeito e como recusa. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUBA, Egan.; LINCOLN, Yvonna. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUKÁCS, György. **Por uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Por uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo/Campinas: Boitempo Editorial/Editora da Unicamp, 2002.

NÓVOA, António. Prefácio. In.: **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. Domingos Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PEREIRA, Maria Eliza M.; MARINOTTI, Miriam; LUNA, Sérgio V. de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno. In: HÜBNER, Maria Martha C.; MARINOTTI, Miriam. **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013.

ZANARDINE, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ESTADO, EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS¹

Natália Ayres²
Raquel Dias Araújo³
Eduardo Ferreira Chagas⁴

Resumo:

O planejamento, atividade especificamente humana, constitui uma ação intencional para alcançar determinados fins. O ato de planejar está presente na vida individual e social, a partir do qual se projetam escolhas e finalidades. No âmbito do Estado, o planejamento consiste em uma forma de intervenção e controle. Nesse sentido, o planejamento educacional remete a uma forma de intervenção do Estado em educação, para o cumprimento de determinadas funções, considerando aspectos econômicos, políticos e sociais. Em relação às funções atribuídas à escola, podemos destacar a formação voltada para a aquisição mínima de competências e valores, que visam à adequação dos indivíduos à sociedade capitalista. O planejamento da educação, situado em um contexto histórico, corresponde a determinadas concepções de sociedade, ser humano e educação. O planejamento, como parte da política educacional, não pode ser entendido como uma ação neutra, pois não se trata meramente de aspectos técnicos, mas, sobretudo, de uma ação política articulada com os interesses dominantes. Intentamos, com este trabalho, situar o papel do Estado na elaboração do planejamento educacional no Brasil, abordando as diferentes concepções e os tipos de planejamento educacional, bem como o Plano Nacional de Educação, no sentido de buscar identificar quais as contradições e as implicações em torno da construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: Planejamento Educacional. Educação. Estado.

STATE, EDUCATION AND EDUCATIONAL PLANNING: THEORETICAL- PRACTICAL INTERACTIONS

Abstract:

The planning, the human activity, the intentional action to achieve the set goals. The act of planning is present in the individual and social life, from which type of project choices and purposes. At the state level, planning consists of a form of intervention and control. In this sense, educational planning removes a form of state intervention in education, to fulfill the functions, considering the economic, political and social aspects. Regarding the functions assigned to the school, we can highlight the training aimed at the acquisition of minimum skills and values, aimed at the adaptation of individuals to capitalist society. The planning of education, situated in the historical context, corresponds to the conceptions of society, human being and education. Planning, as part of educational policy, cannot be carried out as a neutral action, as it does not merely deal with technical aspects, but mainly a political action articulated with the dominant interests. With this work, we intend, the place or role of the State in which the educational planning in Brazil, approaching as different conceptions and the types of educational planning, as well as the National Education Plan, without the sense of trying to identify what are the contradictions and the implications for building a free and quality public education.

Keywords: Educational Planning. Education. State.

¹ Artigo escrito a partir do trabalho Planejamento educacional: concepções, plano nacional de educação e implicações para a educação brasileira, publicado nos Anais da III Semana de Economia Política, ocorrida em 2016, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Email: natalia_ayres@yahoo.com.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: raquel.dias69@gmail.com.

⁴ 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.

Introdução

Este artigo tem por objetivo situar o papel do Estado na elaboração do planejamento educacional no Brasil, abordando as diferentes concepções e os tipos de planejamento, bem como o Plano Nacional de Educação, no sentido de buscar identificar desafios e possibilidades para a construção de condições de concretização de uma educação pública pautada na necessidade de corrigir o déficit educacional historicamente acumulado. Com base nesse intento, organizamos a exposição em cinco momentos, incluindo as considerações finais: 1) reflexão crítica acerca do planejamento educacional, situando o papel do Estado na sua elaboração e as finalidades estabelecidas; 2) apresentação de diferentes concepções e tipos de planejamento educacional; 3) explicitação do planejamento da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 (LDB); 4) apontamentos sobre o Plano Nacional de Educação; e 5) considerações sobre as contradições e as implicações em torno da construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

101

Quem e para que se planeja a educação?

Procuramos exprimir aqui, com base nas questões anunciadas no título deste item, a definição de planejamento educacional e suas finalidades. Segundo Horta (1985), o planejamento educacional consiste em uma forma de intervenção do Estado, especificamente na educação, relacionada, de maneira diversa e historicamente situada, com outros modos de o Estado intervir na educação, por exemplo, por meio da legislação educacional.

Vale destacar que o Estado não é uma instância neutra, capaz de estabelecer a unidade entre os diferentes interesses da sociedade. Para Marx e Engels (2009, p. 38-9), o Estado, como instância de dominação, atende aos interesses da burguesia, porquanto não tem fins próprios nem universais.

[...] a burguesia, desde o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou para si mesma, no Estado representativo moderno, influência política exclusiva. O governo do Estado moderno não é senão um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 16	Janeiro – Abril 2020	p. 100 - 112
--------------------------	-------	-------	----------------------	--------------

Com suporte na concepção marxista de Estado, corroboramos a noção de que o Estado, ao implantar uma determinada política educacional, tem por finalidade “levar o sistema educacional a cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado”. (HORTA, 1985, p.195).

Nesse sentido, quais seriam essas funções? Para Mészáros (2005, p.35), a educação institucionalizada vem cumprindo com as funções de: 1) “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital” e 2) “[...] gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes”. Essas funções visam à adequação dos indivíduos à realidade social e a reprodução da sociedade capitalista.

Retomando o fio da meada, podemos afirmar, então, que o Estado planeja a educação, através dos órgãos específicos, com a finalidade de implantar uma determinada política educacional. Como o Estado não é neutro, ou seja, é o Estado representativo dos interesses de uma parcela da sociedade, no caso, da burguesia, ao planejar a educação, faz isso de forma interessada. O que isto quer dizer? Que as políticas educacionais resultantes do planejamento estatal carregam intencionalidades, reveladas e veladas.

Podemos ilustrar, por exemplo, com a política educacional expressa na Lei nº 13.415/2017 que reformou o ensino médio. De acordo com o Ministério da Educação – MEC (2017), a referida reforma consiste numa

[...] mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. **Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país.** Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (grifos nossos).

O objetivo da reforma, segundo o MEC, portanto, é melhorar a educação no país e flexibilizar o ensino médio. No entanto, faz isso por meio da profissionalização forçada e precoce dos jovens estudantes do ensino médio, quando tornam obrigatórias apenas as disciplinas português e matemática e oferece a “formação técnica e

profissional” dentre as opções de formação de aprofundamento acadêmico. Num contexto de crise, desemprego, incertezas, os jovens irão optar por história, geografia, filosofia, sociologia ou formação técnica e profissional?

Nesse sentido, a reforma do ensino médio está em fina sintonia com as funções do sistema educacional estabelecidas pelo Estado, ou seja, formar mão de obra e reproduzir a ideologia dominante.

É importante ressaltar que nada disso é realizado sem contradições. Há questionamentos, resistências, conflitos que envolvem todo o processo de planejamento e definição das políticas educacionais, refletindo em certa medida os diferentes interesses de classe.

Diferentes concepções e tipos de planejamento educacional

Expusemos no item anterior que, por intermédio do planejamento e de outras formas de intervenção, o Estado interfere na educação, a fim de que esta cumpra determinadas funções. Para Vieira e Albuquerque (2001, p.33), o planejamento educacional, atividade própria do governo, é inseparável da política, resultando em uma “complexa relação que se estabelece entre sociedade política (governo) e sociedade civil (forças sociais)”.

As autoras, no livro *Política e planejamento educacional*, analisam diferentes concepções de planejamento: Planejamento Normativo Tradicional – PNT; Planejamento Estratégico – PE; Planejamento Participativo – PP e Planejamento do Gerenciamento da Qualidade Total – PGQT. Vejamos a descrição de cada uma delas.

O Planejamento Normativo Tradicional – PNT apresenta a ideia de que, para planejar, basta repetir comportamentos bem-sucedidos e reproduzir normas, limitando-se, assim, a simples projeção quantitativa das tendências passadas. Surge no âmbito da Aliança para o Progresso e sua expansão remete à Conferência de representantes dos países latino-americanos, realizada em Punta del Este, em 1961.

No Brasil, o planejamento sistemático passou a fazer parte das políticas governamentais a partir da Segunda Guerra Mundial, sendo entendido, inicialmente, como uma técnica racionalizada de organização das informações. Somente no período da ditadura civil-militar, contudo, o planejamento passa a ser tomado como sistemática governamental, por via do Decreto-Lei nº 200/67. Os diferentes instrumentos de

planejamento governamental expressam essa formalização: plano geral de governo, programas setoriais e regionais de duração plurianual. Com isso, surgiram, por um lado, os Planos Nacionais de Desenvolvimento, e, por outro, os Planos Setoriais de Educação (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001).

As outras concepções de planejamento aparecem, de acordo com as autoras, com o objetivo de superar o caráter tecnocrático do Planejamento Normativo Tradicional – PNT. O Planejamento Estratégico – PE apresenta como características: continuidade e sistematicidade; realização de análises macros (econômicas e políticas); previsão de futuros alternativos; utilização de métodos quantitativos e qualitativos e trato das incertezas. Há dois tipos de PE: 1) corporativo, centrado nas demandas da economia e voltado para as empresas ou corporações privadas, sendo indicado para as instituições públicas interessadas em participar do mercado, e 2) situacional, pensado para dirigentes políticos, por considerar não só as variáveis econômicas, mas políticas.

O Planejamento Participativo - PP tem origem nas elaborações da Equipe Latino-Americana de Planejamento – ELAP (Chile). Para os formuladores, permite conhecer a realidade por meio da ação e da reflexão. No âmbito da educação, as suas ideias foram, de certo modo, incorporadas pela política no final do período militar, na transição democrática. Vieira e Albuquerque (2001) acrescentam que os governos estabelecidos nesse momento de transição precisaram imprimir nos seus planos administrativos uma resposta à demanda social por participação. A transição democrática, contudo, vem marcada, por um lado, por esse cenário de exigência participativa, de uma agenda prioritária para a educação, e por outro, pelo questionamento do Estado como aquele que deve assegurar os direitos sociais, que se traduz em “enxugamento” do Estado e corte de gastos nos serviços públicos.

O Planejamento no Gerenciamento da Qualidade Total – PGQT, ao retomar elementos de distintas abordagens organizacionais, possui um caráter híbrido. A escola é entendida como uma organização, uma prestadora de serviço educacional, e, como tal, deve garantir a satisfação de todos: alunos, pais, professores, funcionários, entidade mantenedora/acionistas e comunidade (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001).

A partir de 1990, as agendas internacionais passaram a indicar medidas a serem seguidas pelos países da América Latina e Caribe. O marco dessa ingerência dos organismos internacionais na educação é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Desde essa conferência, vários

eventos se sucederam com o discurso central de universalização do ensino básico, produzindo documentos e campanhas direcionados para a reforma educacional. No plano da gestão, podemos destacar, entre os procedimentos que os países deveriam seguir, indicados na Carta de Jomtien: promover políticas de apoio no terreno econômico, social e cultural e mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários (TORRES apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Ao analisar o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade* (1992), da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.55) identificam a ênfase conferida à “necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas”.

Podemos perceber, com suporte na apresentação desses diferentes tipos de planejamentos, que eles se situam em determinados contextos históricos e tentam responder a uma dada conjuntura econômica, social e política.

105

O planejamento da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 (LDB)

Na LDB, podemos identificar, ao mesmo tempo, um processo de centralização na elaboração e na avaliação da política educacional e um processo de descentralização na sua execução.

Gentili (1998), ao discutir a política educacional sob o advento do neoliberalismo, afirma que estaria caracterizada por um duplo aspecto, a saber, de centralização do controle pedagógico, que se expressa na intervenção do Estado no planejamento e na definição da política educacional, como também por meio da intervenção na avaliação de externa e de larga escala, e, por outro lado, de descentralização dos mecanismos de financiamento e de gestão, implicando numa desresponsabilização do Estado com a tarefa de manter e desenvolver o sistema educacional.

Os seus Artigos 8º e 9º expressam que a União é responsável pela formulação, implementação, acompanhamento e avaliação da política educacional. É

incumbência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a elaboração do Plano Nacional de Educação.

Aos Estados competem “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. (BRASIL, 1996 – Art. 10).

Em relação aos municípios, a LDB estabelece que estes deverão “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados”. (BRASIL, 1996 – Art. 11).

Apresentadas as incumbências das esferas governamentais no que diz respeito ao planejamento, perguntamos: qual o papel das escolas e dos docentes no planejamento da educação? A resposta fica restrita ao planejamento no interior da escola (planejamento escolar): para as instituições, “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996 – Art. 12), e, para os professores, “I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996 – Art. 13).

A forma que o planejamento assume nas escolas está intimamente relacionada à concepção e ao modelo de gestão educacional. No âmbito escolar, a atividade de planejar se expressa na elaboração da proposta pedagógica da escola, como previsto na LDB, bem como na tarefa de preparação dos planos de aula das respectivas disciplinas e áreas do conhecimento. No entanto, tanto uma atividade quanto outra tem limites estabelecidos pela própria legislação e natureza do planejamento e da gestão.

Vimos no primeiro tópico do artigo que o Estado planeja a educação com a finalidade de implantar uma dada política educacional com objetivo de levar o sistema educacional a cumprir objetivos definidos pelo próprio Estado. Ora, a atividade de planejar a educação, como política global, que resulta em leis, projetos, programas, medidas etc. se dá no âmbito do Estado, enquanto aos estabelecimentos de ensino e aos docentes cabem planejar a operacionalização de suas ações delimitadas pelo currículo, pela avaliação externa, pelo financiamento etc.

Além desse limite, há outro que está relacionada à gestão. Embora a LDB, no Art. 14, determine que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica [...]”, a qual deve se efetivar por

meio da “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;”, bem como da “II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996), na prática, nem existe gestão democrática, nem efetiva participação dos profissionais da educação e da comunidade na definição do projeto pedagógico da escola, com raríssimas exceções.

O Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação – PNE, previsto na LDB, é um plano global, que contém metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para formação de professores, financiamento e outros aspectos da educação, tendo vigência de dez anos. Constitui, assim, um plano de Estado, pois “perpassa vários governos, os quais devem/deveriam elaborar seus planos de governos, isto é, planos de gestão, guardando fina sintonia com este”. (ARAUJO; FARIAS; SOBRAL, 2013, p.2).

Vale lembrar que, para Saviani (1998), com qual temos total acordo, o PNE é a principal medida de política educacional decorrente da LDB.

Em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação com essa configuração, que teve vigência até 2011. As autoras destacam a disputa que se deu em torno de dois projetos de elaboração do PNE:

[...] Um, da chamada “sociedade brasileira” ou do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que condensava a elaboração das entidades da classe trabalhadora, que independente e autonomamente, conseguiram produzir uma proposta alternativa de PNE condizente com os interesses dos trabalhadores e que assumia a defesa intransigente da educação pública. O outro era o projeto que expressava os interesses da iniciativa privada e que se encontrava em sintonia com as orientações de cunho neoliberal dos organismos internacionais. (ARAUJO; FARIAS; SOBRAL, 2013, p.2).

Como é sabido, o PNE aprovado expressou os interesses da iniciativa privada, seguindo as orientações neoliberais dos organismos internacionais. Um dos pontos mais questionados do Plano foi o veto de FHC para a meta de financiamento, prevista em 7% do PIB. O PNE da “sociedade brasileira” indicava 10%. O PNE (2001-2011), portanto, foi aprovado sem meta de financiamento, resultando no não cumprimento de 2/3 das suas metas e sem aumento significativo do percentual do PIB

para a educação (a exigência, não concretizada, era somente para gasto no setor público).

O novo PNE (2014-2024) foi encaminhado no governo Lula, PL nº 8.035, e aprovado no governo Dilma, Lei nº 13.005/2014, a qual determina no Art. 13, a construção do Sistema Nacional de Educação:

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

O Sistema Nacional de Educação consiste na organização da educação nacional sob bases e diretrizes comuns tomada como tarefa do Estado, a exemplo do que fizeram os países desenvolvidos nos séculos XIX e XX.

E o papel desses sistemas era precisamente universalizar a instrução pública, entendida como aquela que assegura, ao conjunto da população, o domínio da leitura, escrita e cálculo, ademais dos rudimentos das ciências naturais e sociais (história e geografia). Portanto, a referência fundamental da organização dos sistemas nacionais de ensino estava dada pela escola elementar que, uma vez universalizada, permitiria erradicar o analfabetismo. (SAVIANI, 2008, p. 7).

108

No Brasil, a educação só passou a ser discutida como uma questão nacional a partir da década de 1930 do século XX, mas nunca se constituiu o Sistema Nacional de Educação, o qual não poderia ser atribuição do PNE, ao contrário, a existência do Plano decorreria, pela lógica, da existência do Sistema. O PNE deveria ser um instrumento para concretização das tarefas do Sistema, como a universalização da educação básica.

Voltando ao Art. 13, vale registrar que até o presente momento não há qualquer iniciativa por parte do Poder Público que indique que a efetivação dessa medida.

No concernente à meta de financiamento, o novo PNE prevê a ampliação do “investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. Embora na redação da meta apareça “investimento público em educação

pública”, perde seu efeito quando encontramos no texto da Lei, no parágrafo 4º, do Artigo 5º, que o investimento público em educação engloba ainda os

[...] recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Os recursos públicos, portanto, serão destinados também para a iniciativa privada, contribuindo para a manutenção da grave crise pela qual passa a educação pública, visível na sua estrutura física, na falta de materiais, nas péssimas condições de trabalho, nos baixos salários dos trabalhadores da educação. Apesar da garantia do investimento equivalente a 10% do PIB ao final de vigência do PNE, Araújo, Rocha e Amâncio (2017, p. 198) ressaltam que

[...] o dispositivo presente no artigo 5º parágrafo 4º, ao contabilizar os recursos das parcerias público-privadas, como Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), Prouni (Programa Universidade para Todos) e Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), como investimento público em educação, acaba por legitimar a transferência de dinheiro público para a iniciativa privada.

109

Vimos no item anterior que o planejamento, nos mais diversos âmbitos, tem relação estreita com a gestão educacional. Aqui, queremos destacar a sua ligação com o financiamento. Em última instância, que define o planejamento e ação resultante dele é a disponibilidade de recursos financeiros para este ou aquele fim. Saviani (1998, 125) deixa claro que, sob a determinação estrutural capitalista, independente da conjuntura, do matiz ideológico, do país, observa-se que a política social e a educacional, como modalidade desta, está subordinada à política econômica e, como consequência, “[...] do montante de recursos manipulados pelo poder público, a parcela destinada ao setor social tenderá ser sempre inferior àquelas destinadas aos demais setores”.

Em termos concretos, como essa relação entre planejamento e financiamento se revela? O PNE incorporou, com contradições, a reivindicação dos movimentos sociais relativa à elevação do percentual dos recursos aplicados na educação comparativamente ao PIB, ou seja, o Plano garantiu na meta 20 a aplicação de 10% do PIB na educação ao final da sua vigência. Em contrapartida, no final do ano de

2016, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela por 20 anos os investimentos em políticas públicas, incluindo a educação, com objetivo de garantir um *superávit* primário que será destinado ao pagamento da dívida pública. Nesse caso, a meta 20 do PNE fica totalmente comprometida, uma vez que o Brasil aplica, em média, 6% do PIB. Como diz Saviani (1998), a política social subordina-se aos ditames da política econômica.

O planejamento da educação, especialmente, estará limitado, por 20 anos, ao teto dos gastos públicos.

Considerações finais

Para indicarmos as implicações para a educação, retomamos aqui desde o ponto de partida. O planejamento educacional, como uma forma de intervenção do Estado (capitalista), implica a implantação de determinadas políticas educacionais, a fim de que sejam cumpridas finalidades orientadas para a adequação dos indivíduos e a manutenção das condições existentes na sociedade do capital.

Em relação aos diferentes tipos e concepções de planejamento, apontamos: PNT: imposição de um padrão normativo e instrumental; Planejamento Estratégico: priorização da utilização eficiente dos recursos disponíveis; PGQT: responsabilização dos sujeitos pela qualidade da educação; Planejamento Participativo: Com a sua apropriação pelos governos, pode se expressar na centralização do planejamento e na descentralização da execução, esta, por sua vez, pode se traduzir em desresponsabilização por parte dos governos de garantir a educação pública. Isso se expressa na própria LDB, como retrocitado, a União, sobretudo, planeja e fixa as políticas, e as escolas executam.

Sobre o Plano Nacional de Educação, além da questão do financiamento, podemos mencionar o objetivo de instituir o Sistema Nacional de Educação, que poderia contribuir para a correção do déficit educacional historicamente acumulado. Para isso, entretanto, era necessário que a educação fosse tomada como prioridade, pois um dos principais obstáculos para a sua construção, como assevera Saviani (2014), é a histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil.

Compreendemos que a nossa atuação na educação pode contribuir para reproduzir as relações vigentes ou para caminhar no sentido da emancipação humana.

Nessa perspectiva, destacamos que devemos não apenas fazer denúncias, mas também exigências em torno da política educacional, por mais limitada que possa ser, articulando com as demandas mais gerais da classe trabalhadora.

Referências

ARAUJO, Raquel Dias; FARIAS, Paula Emanuela Lima de; SOBRAL, Karine Martins. O novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e a questão do financiamento público da educação. In: **Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Maranhão: UFMA, 2013.

ARAUJO, Raquel Dias; AMANCIO, Nivânia Menezes; ROCHA, Antônia Rozimar Machado e. A questão do financiamento público da educação pública no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024). In: ROCHA, Antônia Rozimar Machado e; ZIENTARSKI, Clarice; BASTOS, Remo Moreira Brito (Org.). **Capitalismo contemporâneo e política educacional**. Fortaleza: Nova Civilização, 2017.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22/03/2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 22/03/2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Reforma do Ensino Médio). Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 22/03/2017.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. In: SAVIANI, Demerval et. al. **Filosofia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

MEC. **Novo ensino médio**. Dúvidas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acesso em: 22/03/2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, SP, n. 24, p. 7-16, junho de 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 30/07/18.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Democrático Rocha, 2001.

MEASURING THE SOCIAL WORLD¹

Dietmar K. Pfeiffer²

Abstract:

Quantification is no longer a practice of natural science only but has become part of human sciences and everyday life as well. As a direct measurement, which fits the axiomatic of the representational theory of measurement, is mostly infeasible in the social sciences, indicators are used and frequently aggregated to indexes. The index scores can be used to construct a ranking of the units (HDI, PISA). Measurement level and meaning of the data remain often unknown (pseudo-metrical scaling). Furthermore many variables in the field of education are not quantifiable. In the course of globalization and international competition, an indicator system for educational quality measurement (PISA, TIMSS) and goal achievement (Education for All, Millennium Development Goals, Sustainable Development Goals), was established and exerts an increasing impact on national educational systems. The main concerns of indicator-based steering are its methodological limitations and the transformation from a descriptive information base to a normative control system.

Keywords: index, indicator, measurement, PISA, educational management, globalization.

The culture of quantification

From a historical perspective, scientific progress is closely linked to the measurement of phenomena, objects, and relations. This applies in particular but not exclusively to the natural sciences. In accordance with the representational measurement theory, measurement is “a process of assigning numbers to objects in such a way that interesting qualitative empirical relations among the objects are reflected in the numbers themselves as well as in important properties of the number system” (Townsend & Ashby, 1984). This means that real conditions, properties or structures are converted into numbers and formal relationships (Saint-Mont, 2011:13; Jarry & Pfeiffer, 2017:175). The process of quantification is carried out using special and often complex instruments. Not only sciences, but our everyday life is also pervaded by measurements and quantifying statements, often without us recognizing them as such: blood pressure, monthly income, leisure time, distance to work. To say it by Hand (2005): “We live in a world of measurement”.

The necessity and usefulness of measurements in the natural sciences, business or sports can hardly be denied. After all, we all want our smartphone to work, the refrigerator to

¹ The author is grateful to Mariama da Costa Ireland for the competent revision of the English version of the text.

² Possui mestrado em Sociologia - Westfälische Wilhelms-Universität Münster (1969) e doutorado em Sociologia - Westfälische Wilhelms-Universität Münster (1972). Membro do Centro de Estudos Brasileiros da Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Consultor internacional (Brasil, Chile, Cuba, Moçambique, Malawi, Sri Lanka) nas áreas de economia educacional, planejamento e avaliação educacional, management de qualidade educacional, métodos empíricos e estatísticos de pesquisa educacional. dicape@uni-muenster.de

use as little energy as possible and the plane not to crash in turbulences. However, the basis for all these and many other achievements of our everyday life that are taken for granted today are based on scientific laws and their formalization in complex mathematical models.

In recent years, however, a growing trend towards quantification has also been observed in numerous social contexts. Indicators, indices, ratings, rankings, assessments, scorings, impact factors, coefficients, etc. are becoming central instruments not only in the social sciences but also in everyday social life. Nevertheless, the attempt to make measurable what is measurable only indirectly, at best, is not completely new. Already in the 18th century, there were attempts to rank painters and writers on the basis of certain indicators (Spoerhase, 2014). And even then, the result already depended on which categories - i.e. indicators - were considered as relevant. In the meantime, however, there are no limits anymore and all is measured whatever it takes: hospitals, universities, cities, countries, students, and teachers. And this, although it is, or should be known that measurements of social and mental phenomena rarely correspond to the axiomatic of representative measurement theory (Pasquali, 1996:23-25). It remains therefore often unclear whether the phenomena in question can be measured at all and, if so, at what level of scale. In the words of Cicourel (1964), it is mostly 'measurement *by fiat*'.

Measurement by indicators

Felbinger (2000:17) names the following as the main problems of measurements of social phenomena:

- Lack of an international system of units (SI) as defined for physical quantities which allows comparability of measured values.
- Ambiguous concepts that can be defined in one way or another (poverty, intelligence).
- Complex concepts (constructs) which are not directly measurable and some of which are not measurable at all (educational quality, social justice).
- A great potential of systematic and random measurement errors, some of which cannot be determined at all.

These problems make measurement *stricto senso* practically impossible. In consequence, social sciences and policymakers in public administration, economics, and other fields operate with measurable indicators which are assumed to be empirical equivalents of the phenomena described by the construct. An important distinction refers to the difference between formative and reflective indicator measurement. In the first case, the indicators are the 'building units' of the construct, in the second case, the construct (latent) variable is the cause of the indicators (manifest variables).

In Brazil, for example, the *quality of learning processes* is measured using two indicators: the school performance rate (progression rate) and the average performance in the national exams. The two indicators are used to calculate the Index of Basic Education Development (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB).

On the other hand, *intelligence* is measured by the reaction (answers) to certain stimuli (questions), and the *(un-) satisfaction with a product* is measured by the evaluation that customers give on a multi-point satisfaction scale. Here the relation is inverse: the indicators reflect the constructs (answers, assessments). In both cases, however, numerous logical and mathematical problems arise.

In contrast to natural science measurements, where the value visible on an instrument is itself the measured value, in the social sciences there is a fundamental separation of measured variables and observable indicators. People produce a score when asked about their shoe size or age, but only because they know the score. If you ask them whether they are satisfied or whether they care about their family, you do not get a measured value, but an indicator. How to get from indicators to measured values, that is precisely the subject of measurement theories (Rost, 2005:6.).

Against this background, the choice of indicators that represent or reflect the concept is necessarily selective and must be based on theoretical considerations or normative guidelines. Indicators often enjoy the nimbus of objectivity, but they are in reality the result of scientific or administrative ideas about what is considered theoretically relevant, normatively desirable or valuable (Mau, 2019:205). For example, Rohwer & Hülsewig (2011:73) show that the results of studies on the "international competitiveness" of countries differ significantly depending on the theoretical concept of competitiveness on which they are based; an example that can be applied directly to other areas.

Indicators thus operate like a filter that focuses on certain aspects of reality and hides others, because the number of indicators is in principle infinite (Pfeiffer & Püttmann, 2018:44). Indicators can therefore always be the subject of criticism; moreover, they are historically and spatially relative. "O indicador útil em determinado lugar e época pode não ser proveitoso para outra região, ou até mesmo para própria região em outro momento" (Soligo, 2012:17). For example, even in the 19th century, the moral level of a population was measured by the number of children born out of wedlock (Pogliano, 1988: 274).

However, not only the selection of indicators is relevant for the measurement result, but also the measurement model by which they are processed. Usually, measurements using indicators are *multilevel* processes, since the targeted aspects of reality are too complex to be captured one-dimensionally. This means that the values of the individual indicators are aggregated into a *composite indicator* or **index**. This is a complex process of selecting, weighting and aggregating data. An internationally known example is the **Human Development Index (HDI)**, which is made up of the indicators: income, school years and life expectancy, which are first normalized on a scale of 1 to 100 and then aggregated by linear addition. In accordance to Siche *et al* (2007:139), "um índice é o valor agregado final de todo um procedimento de cálculo onde se utilizam, inclusive, indicadores como variáveis que o compõem". The result is a score, which is often used to create a ranking scale, a dubious trend, that nowadays nobody and nothing can escape. These rankings are a kind of **pseudometric scaling**, but most people misunderstand them as real metrics.

At this point, the question immediately arises, especially when it comes to international indicator systems, which are becoming increasingly important in the course of globalization, which organizations, experts or scientists actually have the power of definition, who develops and applies the indicator systems and the algorithms which are used to filter and measure the social reality. In the following, this question will be examined using educational indicators.

Measurement of Education

While in economics, for example, formative indicators and measurements by index have a long tradition and are considered an important instrument for reducing a large amount of information and data (van Suntum, 2011), until not so long ago educational science

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 16	Janeiro – Abril 2020	p. 113 - 122
--------------------------	-------	-------	----------------------	--------------

resisted the trend towards standardised metrisation of competences, educational quality, and other pedagogically relevant parameters.

Key features of educational systems such as enrollment rate, school attainment, pupil-teacher ratio (Cardoso & Steiner-Khamsi, 2017:388) were already recorded in the 19th century within the framework of the international comparative educational science of Julien de Paris (1775-1848). Nevertheless, it was only in the course of globalization and increased international competition that the definition of educational goals (Education for All - EFA, Millennium Development Goals - MDG, Sustainable Development Goals - SDG) and comprehensive indicator systems was developed and implemented at the international level.

Clearly, two phenomena have achieved unprecedented prominence since the 1990s: international commitments (MDGs, EFA) monitored with data produced by the UNESCO Institute for Statistics and analysed by the Global Monitoring Report; and the growth of international large scale assessments (ILSAs). However, the two did not converge until the recent inclusion of learning outcomes in the SDGs (Cardoso & Steiner-Khamsi (2017:398).

The internationally best known of these learning assessment programmes is the Programme for International Student Assessment (PISA). Every three years 15-year-old students from all over the world are tested in reading, mathematics, and science. The tests claim to assess key competencies and to gauge how well the students master real-life problems and how knowledge is applied. The test items are reflective indicators because the latent variable "competences" to be measured determines the probability of a correct answer to the questions.

Thirty-two countries took part in the first test in 2000, the majority of them were OECD members. In 2018, over half a million 15-year-olds from 80 countries took the PISA, ten of them Latin American countries. The question here is not whether ILSAs are at all capable of measuring what they claim to measure (validity) or whether "competences" is a meaningful pedagogical concept, and what is its relationship to other educational concepts (knowledge, skills, abilities). What is at stake is the fact that an international regime of experts without democratic legitimacy has managed to define what constitutes a good education, in part against considerable national resistance. An international educational regime is emerging (Parrera do Amaral, 2011) that does not take into account national educational traditions, values, and cultural characteristics. The standards of the OECD will determine what is taught and how for a long time (Mau 2018: 203). Critics already fear the

danger of a narrowing of curricula and teaching methods (Meyer & Benavot, 2013) and an indirect preference for specific learning techniques. Internationalization, standardisation, measurability, and comparability of learning outcomes have top priority, whether or not they meet national needs.

An international curriculum based on an international large-scale assessment could further result in a misalignment between the education system and a country's needs in relation to its stage of economic development and labor market demands (Rose, 2015:488).

All measurement is based on comparison and in this view indicators and indices serve to make qualitatively different things comparable. The basic operation of comparison (Matthes, 2011), however, already presupposes quantities, so that the question must be asked why comparisons are made at all. It is the experience of differences, whereby these can be perceived quite differently by people. The results of such comparisons can become important for scientific knowledge and policy learning, providing information to the public, transparency, and guidance. However, it can be observed that in recent years an increasing shift from the descriptive recording of phenomena to normative statements and pre-critical statements has occurred (Pfeiffer, 2017: 151). Although the OECD repeatedly emphasises that its data do not serve to monitor but rather to provide political support for the country, it must be noted that the flood of data published annually in the report "Education at a Glance" (2019) as well as the PISA Reports (2019) are accompanied by instructions, praise, and criticism of countries whose theoretical and normative foundations are certainly not consensual. It is therefore not surprising that educational data provided by the OECD are interpreted very differently by political actors and the public.

It may be that in a globalising world, certain cross-cultural general basic competencies are indispensable for an individual's self-determination, and it is certainly important for every country to be informed about the knowledge, competences, and skills of its students. The problem with international measurement and indicator systems, however, is that they are limited to international competitiveness, rankings and what can be measured (Llavador & Aguilés, 2010). However, learning processes, educational experiences and biographical episodes of the people are not measurable and the attempt to measure them results in mathematical-statistical artifacts without reference to reality. Against this background, it is doubtful whether the measurement of learning outcomes, without

considering process-related and contextual conditions, can be a sufficient indicator for the quality of schools and entire educational systems. "Para comprender la realidad educativa de un contexto se ha de conocer sus condiciones de posibilidad, de no ser así, los resultados se naturalizan" (Llavador & Aguilés 2010: 140).

The general pressure to quantify has also affected the science system and its actors. Scientific success and reputation of researchers today are mostly measured by the H-index, based on the set of the scientist's most cited papers and the number of citations that they have received in other publications. Whether this simple performance metric reflects the quality of scientific work or only the resonance of the author achieves and his self-marketing competence is left open.

Even the universities themselves, once the epitome of a self-controlling professional system, have now subjected themselves to rating and ranking pressure to satisfy the information needs of their social environment. They have become brands with specific features that compete with each other for reputation, students and financial resources. Here, too, the question arises how the indicators used to determine the quality of a university are selected and weighted. These depend on which model of a higher education institution is used. The well-known Times Higher Education Ranking, for example, uses a total of 13 indicators from 5 areas (Teaching, Research, Citations, International Outlook and Industry Income), which are aggregated to an overall score using a rather complex model.

Final considerations

The triumph of measurements by means of indicators in all social areas, despite their often dubious validity, is based on their image of objectivity, transparency, and simplicity, which they convey. They satisfy the demand for quantitatively condensed information, which in turn can be used for a supposedly rational control of complex systems. Whether such rationality is always given is open to question and it's often overlooked that measurement has not only a technical but also an epistemological dimension.

This approach has a long tradition in business and administration while attempts to improve the management of education systems and the quality assurance of learning outcomes by means of indicator systems are more recent. They have arisen with the intensification of international competition, rising demands by various stakeholders, scarce

public funds and public demands for the rational use of resources in an area that is largely beyond the control of market mechanisms. The availability of more and more data was a prerequisite for this process.

The question that arises is whether measurement, evaluation, and accountability can actually make a significant contribution to improving schools, the quality of learning processes, and learning outcomes (Klees, et al., 2019). The specific characteristics of *people processing organizations* in general and schools, in particular, were already analyzed thirty years ago by Meyer & Rowan (1977, 1978). They concluded that simple input-process-outcome models are not appropriate for learning processes, because the end means relation is complex and under-determined. People are not trivial machines and the pedagogical hope for outcomes is uncertain. Material and human resources are certainly important, bad management and untrained teachers hinder school development, but ultimately the curiosity of the students and their willingness to learn is decisive for learning success.

Consequently, the causality between pedagogical intervention and the outcome of learning processes is limited, and the possibilities of controlling the educational system by means of permanent measurements, interventions and better alignments of the actors (World Bank, 2018) are limited, especially since essential causes of learning success are to be found outside the educational system. The experience and results in numerous countries show the limits of a framing that relies primarily on indicators, measurements and management methods.

Referências:

Cardoso Manuel & Steiner-Khamsi, Gitta (2017). The making of comparability: education indicator research from Jullien de Paris to the 2030 sustainable development goals. **Compare, A Journal of Comparative and International Education**, 47 (3), 388-405. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2017.1302318>.

Cicourel, Aaron V. (1964). **Method and measurement in sociology**. New York: Free Press of Glencoe.

Felbinger, Sabine (2010). **Messtheoretische Grundlagen**. LMU München: Institut für Statistik. <http://thomas.userweb.mwn.de/Lehre/wise1011/SeminarSozi/SabineFelbinger.pdf>.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 16	Janeiro – Abril 2020	p. 113 - 122
--------------------------	-------	-------	----------------------	--------------

Hand, David J. (1996). "Statistics and the theory of measurement". **Journal of the Royal Statistical Society, Series A**, 159 (3), 445-492.

Klees, Steven J.; Stromquist, Nelly, P.; Samoff, Joel; Vally, Dalim (2019). The 2018 World Development Report on Education: A Critical Analysis. **Development and Change**, 50 (7), 1-18. DOI: 10.1111/dech.12483.

Jarry R., Roberto & Pfeiffer, Dietmar K. (Col.). 2018. **Pesquisa Social**. Métodos e Técnicas. Editora Atlas: São Paulo.

Llavador, José Beltrán e Aguls, Alícia Villar (2010). Avaliação em Educação: algumas considerações a respeito dos indicadores" **Educação & Linguagem**, 13 (21), 132-149.

Matthes, Joachim. The Operation Called 'Vergleichen' (1992). **Soziale Welt, Göttingen, Vol. especial, n. 8**, p. 75-99.

Mau, Steffen (2018). **Das metrische Wir**. Über die Quantifizierung des Sozialen. Bpb: Bonn

Meyer, Heinz-D. & Bemavot, Aaron (eds.) (2013). **PISA, Power, and Policy**: the emergence of global governance. Oxford: Symposium.

Meyer, John W. & Rowan, Brian (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, 83 (2), 340-363.

Meyer, John W. & Rowan, Brian (1978). The Structure of Educational Organizations. In *Marshall W. Meyer (ed.): Environments and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministério de Educação. *Ideb - Apresentação*. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoess?id=180>.

OECD (2019). **Education at a Glance 2019**. OECD Indicators. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

OECD (2019), **PISA 2018 Results (Volume I)**: What Students Know and Can Do. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

Parreira do Amaral, Marcelo (2011). **Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes?** International Educational Governance und Regimetheorie. Münster-New York: Waxmann.

Pasquali, Luiz. (2009), *Psicometria*. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 43, 992-999. <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/40416>.

Pfeiffer, Dietmar K. & Püttmann, Carsten (2018). **Einführung in die Methoden empirisch-pädagogischer Forschung**⁴. Münster-New York: Waxmann.

Pfeiffer, Dietmar K. (2017). As medidas da educação. Medição e gestão mediante indicadores. **Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación**, 10 (2), 141-155.

Pogliano, Claudio (1988). La misura e l'ordine. L'aurora del pensiero quantitativo. **Belfagor XLIII (3)**, 255-276.

Rose, Pauline (2015). Is a global system of international large-scale assessments necessary for tracking progress of a post-2015 learning target? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45/3, 486-4890. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1027514>.

Rost, Jürgen (2005). Messen wird immer einfacher. **ZA-Information**, 56, 6-7.

Rohwer, Anja & Hülsewig, Oliver (2011): Länderrankings: Zu welchen Ergebnissen kommt die neuere Forschung? In: Rankings und Indikatoren: Hilfreiche Kennzahlen oder Verkürzungen mit fatalen Folgen? **Wirtschaftsdienst**, 91 (11), 735-759. DOI: 10.1007/s10273-011-1295-6.

Saint-Mont, Uwe (2011). **Statistik im Forschungsprozess**. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.

Soligo, Valdecir (2012). Indicadores: Conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Estudos em Avaliação Educacional**, 23, n.52, 15-25.

Spoerhase, Carlos (2014). Das Maß der Potsdamer Garde. Die ästhetische Vorgeschichte des Rankings in der europäischen Literatur- und Kunstkritik. In: Wilfried Barner et al. (eds): **Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft (58)**. Berlin: de Gruyter.

Siche, Raúl, et al. (2007). Índices versus Indicadores. Precisoões conceituais na discussão da sustentabilidade de países. **Ambiente e Sociedade**, Vol. X (2), 137-148.

Van Suntum, Ulrich (2011). Keine Scheindebatten führen. In: Rankings und Indikatoren: Hilfreiche Kennzahlen oder Verkürzungen mit fatalen Folgen? **Wirtschaftsdienst**, 91/11, 735-749. <http://dx.doi.org/10.1007/s10273-011-1295-6>.

Townsend, James D. & Ashby, F. Gregory (1984). Measurement Scales and Statistics: The Misconception Misconceived. **Psychological Bulletin**, 96, 394-401.

World Bank (2018). **World Development Report 2018**. Learning to realize education's promise. Washington, DC: World Bank.